педагогика детства

Мария Монтессори

Самовоспитание и самообучение в начальной школе

SHOUT
SHARE
IT

Annotation

Как развивается мышление и воля ребенка? Как формируется его воображение по мере взросления? Что нужно, чтобы организовать начальную школу? Об этом рассуждает М. Монтессори в своей книге. Удивительное свойство итальянского педагога: она вновь и вновь разбивает наши, взрослые, шаблоны во взглядах на душу ребенка, на его развитие. И это не зависит от того, сколько книг Монтессори мы прочитали. Всегда находится нечто неожиданное, свежее, поражающее своей искренностью и правотой, – как призыв из такого близкого, такого любимого, но до сих пор не знакомого нам мира, мира детства.

Для родителей, преподавателей и студентов высших и средних педагогических учебных заведений, воспитателей дошкольных учреждений.

- Мария Монтессори
  -
  - Константин Сумнительный
    - Почему метод М. Монтессори опять актуален?
    - Арена для упражнений духа
    - Торжество воли
    - О морали у маленьких детей
    - Свет мысли
    - Блеск и нищета воображения
  - Самовоспитание и самообучение в начальной школе
    - Глава I. Взгляд на жизнь ребенка
    - Глава II. Взгляд на современное воспитание
    - Глава III. Мой вклад в науку
    - Глава IV. Подготовка учительницы
    - Глава V. Среда
    - Глава VI. Внимание
    - Глава VII. Воля
    - Глава VIII. Мышление
    - Глава IX. Воображение
    - Глава X. Вопросы нравственного воспитания

Мария Монтессори
Самовоспитание и самообучение в начальной школе

© ООО Издательский дом «Карапуз», 2009.
© К.Е. Сумнительный – составление, вступительная статья, 2009.

Константин Сумнительный
Тайна освобождения ребенка

Почему метод М. Монтессори опять актуален?

Это вторая книга выдающегося итальянского врача и педагога Марии Монтессори (1870–1952). Первую свою книгу «Метод научной педагогики, применяемый в Домах ребенка» она написала всего за двадцать дней и посвятила описанию своей экспериментальной работы, в которой, собственно, и рождался ее метод. Если первая книга была призвана зафиксировать впечатление от рождающегося метода, представить основные подходы и дидактический материал, используемый в нем, то вторая стала, прежде всего, размышлением, анализом этого своеобразного опыта, который принес очевидные плоды.

В русском издании книга получила название «Самовоспитание и самообучение в начальной школе». В книжном листе Международной Монтессори Ассоциации (AMI) она имеет и другие названия, но для нас важно отметить, что речь в ней идет не совсем о школе. Точнее, Монтессори в этой книге беспощадно критикует современную ей школу, которой, по ее мнению, еще предстоит встать на научную основу. В то же время она подводит итоги своей работы с детьми от 3 до 6 лет и намечает траекторию движения к школе, которая могла бы работать по ее методу.

Термин «школа», который есть и в немецком варианте названия этой книги, появляется по двум причинам. Во-первых, он подчеркивает, что дети заняты важным делом, что они действительно приобретают в рамках системы М. Монтессори не только конкретные знания, умения и навыки, но, прежде всего, учатся быть самостоятельными и независимыми. Во-вторых, сама М. Монтессори не устает показывать нам, чем подход к обучению, который она предлагает, отличается от традиционного, царящего в школе ее времени. К сожалению, во многом ее критика школы прошлого века актуальна и сегодня. Может быть, именно поэтому многие родители в Канаде и США выбирают для своих детей не только детский сад, но и начальную школу М. Монтессори.

Однако, повторюсь, эта книга не о школе. Она о том, как и почему формируются воля, мышление, творческие способности и нравственные принципы ребенка и что для этого может сделать педагогика. Точнее, как она может этому не мешать, освобождая ребенка от вздорных ограничений, которые создает мир взрослых.

Однако правомерно спросить, не устарели ли идеи М. Монтессори, адекватны ли ее представления о развитии ребенка в быстро меняющемся мире? Попытаемся соотнести представления

М. Монтесори и современные подходы к освещенным ею в этой книге вопросам.

Важно отметить, что педагогика М. Монтессори сегодня перестала быть лидером по скорости развития тех или иных навыков у детей дошкольного возраста, более того, ее метод не имеет и не имел никакого отношения к идее так называемого раннего развития.

Сегодня педагогику М. Монтессори пытаются критиковать именно с этих позиций. Но как раз в этой книге Монтессори, определяя свое отношение к развитию ребенка, настаивает, что педагог только доставляет ребенку «пищу», которая ему необходима. «Секрет свободного развития ребенка заключается в организации необходимых средств для его внутреннего духовного питания», – пишет М. Монтессори, а далее замечает: «Важно, чтобы никакое неуместное вмешательство не нарушало бы спокойного мирного раскрытия психики».

Те, кто относят педагогику М. Монтессори к педагогике, занятой «ранним развитием», практически выхолащивают ее сущность, превращая в набор приемов и материалов, которые призваны развить определенные навыки детей, даже если детская психика и физиология к этому не готовы. Природа обычно жестоко мстит за такие попытки взрослых. Правда, мстит не взрослым, а детям, которые подверглись такому «развитию». А ведь главным принципом, с которым врач Монтессори пришла в педагогику, стал принцип: «Не навреди!»

Педагогика М. Монтессори принципиально природосообразна и предлагает не столько форсировать развитие ребенка, сколько помогать проявлению в нем его природы. «Мой вклад в воспитание маленьких детей – стремиться определить по данным производимых экспериментов форму свободы внутреннего развития. Невозможно было бы представить свободу развития, если бы по своей природе ребенок не был способен к самостоятельному органическому развитию», – пишет М Монтессори.

Итак, развитие – функция, присущая каждому ребенку, но для ее реализации нужно, чтобы взрослый не мешал. И более того, создал среду определенного характера, предложив детям стимулы, необходимые для развития. Но не ради того, чтобы ребенок чему-то научился быстрее своих сверстников и этим потешил бы самолюбие родителей, а для того, чтобы освободить его потенциальные возможности, разбудить то, что в нем дремлет. В этом кардинальное отличие педагогики М. Монтессори от попыток обмануть природу и форсировать «развитие». Собственно, и эксперимент, который проводит

итальянский педагог, направлен на то, чтобы приспособить среду и стимулирующий материал к нуждам ребенка, а не для того, чтобы удовлетворить тщеславие родителя или педагога.

Таким образом, сегодня метод М. Монтессори ведет войну на два фронта. С одной стороны, это «издержки» традиционной педагогики, которые так и не изжиты за сто лет, прошедших с написания этой книги. С другой стороны – это идея «раннего развития», выраженная в желании заставить ребенка как можно раньше освоить как можно больше навыков и запомнить как можно больше понятий. Оба подхода при внешней видимой разнице результата грешат одним и тем же допущением, что ребенок – лишь сложный механизм, которым следует научиться правильно управлять, заставляя его делать то, что хотят от него взрослые.

Вот небольшая история из реальной современной жизни. Случилась она не в школе Монтессори, но претензия, высказанная родителем, крайне актуальна и для нашей школы. Этот родитель заявил директору учебного заведения: «Что-то вы с детьми слишком заигрались. Вот у меня была учительницей Марья Иванна, которая держала меня в “ежовых рукавицах”». «А кто вас держит в “ежовых рукавицах” сейчас?» – поинтересовалась директор. Родитель, успешный бизнесмен, задумался и после некоторой паузы с удивлением признался: «Жена».

М. Монтессори вовсе не противопоставляет свободу и дисциплину и не путает свободу со вседозволенностью. Для нее освободить ребенка означает дать возможность развиваться его индивидуальности, дать возможность найти свое собственное место в сложном человеческом мире, а не мучиться, заняв чужое. Важно, что для Монтессори это не простая декларация. Эта идея в ее системе поддержана педагогическими методиками и оснащена дидактическим материалом. А сама система требует соблюдения конкретных педагогических технологий, разработанных автором, и точного следования определенным целям и подходам.

Арена для упражнений духа

Когда на одной из лекций, где присутствовала группа психологов, я сказал, что для детей 3–4 лет в группах М. Монтессори характерно сохранять 30–40 минут концентрацию, а, следовательно, внимание на работе с предметом, то столкнулся с волной возмущения. По мнению большинства моих слушателей, это было в принципе невозможно. Действительно, внимание маленького ребенка во время занятия удержать довольно трудно. Большинство дошкольных педагогов и психологов пришли к выводу, что дошкольник может слушать объяснение учителя не более 5 минут, особенно если занятие построено однообразно, и видят выход в том, чтобы вовлечь ребенка в деятельность. Если это получается, то в зависимости от характера деятельности внимание старших дошкольников удается удержать 15–20 минут.

Некоторые исследователи трактуют внимание как процесс, с помощью которого мы отбираем информацию. В этом смысле концентрация внимания, которой достигает ребенок в ходе работы, является крайне важным показателем, играющим решающую роль в процессе построения ребенком собственной психики. А именно процесс самопостроения Монтессори ставит в центр детского развития. Примечательно и другое. До сих пор не дано внятного объяснения природы детского внимания и механизма его действия. Еще труднее обстоит дело с временными рамками и условиями, в которых может быть удержано внимание детей.

Впрочем, удивление, высказанное моими слушателями, правомерно, потому что и сама М. Монтессори, комментируя наблюдаемый ею феномен детского внимания, замечает: «Ни один учитель никакими искусственными средствами не мог бы создать подобного явления внимания – очевидно, оно внутреннего происхождения. Способность сосредоточиваться, наблюдаемая в детях 3–4 лет, не имеет себе равной ни у кого, кроме как у гениальных натур».

Так что же, в группы М. Монтессори отбираются специальные гениальные дети? Или качество внимания у этих детей иное? Или им созданы иные условия для проявления такого поражающего воображение, всепоглощающего внимания? Первое явно не верно, и я сам был свидетелем того, что это не верно. Было это в группе, которая считалась работающей по методу Монтессори. К моему визиту учительница решила «показать» занятие. Дело было перед новогодними праздниками, и она, одевшись в красивый маскарадный костюм, собрала вокруг себя свою разновозрастную

группу и начала рассказывать им волшебную историю. На третьей минуте заерзали малыши, на пятой учитель вынужден был отвлекаться от рассказа, чтобы поддержать дисциплину. Пришлось потом объяснять педагогу, что такое занятие не прошло бы и в традиционной группе.

Так, современные исследователи детского внимания констатируют: «При однообразном ведении занятия внимание сохранить трудно. Например, воспитатель в течение 20 минут рассказывала сказку “Сивка-бурка”. Уже на пятой минуте чтения сказки дети начали отвлекаться». Так что дело не в детях и не в их особенных качествах, а в том, как организована работа. Напомню, что в группе Монтессори дети сами выбирают себе занятие и продолжительность работы с выбранным материалом. Для этого им созданы совершенно иные условия, чем в традиционной группе.

В данной книге М. Монтессори подробно рассматривает процесс формирования нового качества внимания: от развития концентрации внимания до явления, которое автор называет поляризацией внимания. Следует лишь отметить, что в обычных экспериментах с дошкольниками, как правило, рассматривается фронтальное занятие, призванное развивать детей, но на которое ребят собирают в определенное время, выбранное для них теми же взрослыми. При этом кажется вполне естественным, что у ребенка никто не спрашивает, готов ли он к занятию, хочет ли он в данный момент заниматься тем, что ему предлагают, и вообще хочет ли он этим заниматься. Взрослые определили, что так надо, значит, так и будет. У ребенка просто нет выбора. Учитель же должен либо взять всех в «ежовые рукавицы» и, наведя дисциплину, провести занятие, либо заинтересовать детей предложенной деятельностью, при этом максимально сократив время для подготовки к занятию. Эти рецепты, собственно, и предлагает наша дошкольная педагогика, ставя тем самым успех занятия в зависимость от мастерства и опыта учителя.

Исследования детского внимания, проведенные на Западе, показали, что дошкольники, увлеченные какой-либо интересной деятельностью, демонстрировали фокусированное внимание, а дети, которых деятельность не заинтересовала, – активное невнимание. Группа была разновозрастной, и наблюдение показало, что дети четырех с половиной лет проводили в состоянии фокусированного внимания значительное время, сильно превышающее пребывание в этом состоянии двухлетних детей. Этим экспериментом авторы показали, что внимание детей развивается со временем и, если деятельность жестко не регламентировать, ребенок проявляет по отношению к ней либо

фокусированное внимание, либо активное невнимание. Можно ли развивать фокусированное внимание и как быть с активным невниманием?

Интересно было бы продолжить эксперимент и предложить детям не один выбранный экспериментаторами вид деятельности, а несколько видов на выбор. По сути, такой эксперимент и проводится в классе Монтессори. Он показывает, что дети и в этих условиях могут находиться в состоянии активного невнимания, если понимать в данном случае под невниманием расконцентрированность, а под активностью – состояние поиска подходящей деятельности.

Это состояние довольно характерно для новичков, приходящих в группу Монтессори. В первой своей книге Монтессори описывает приход детей в свой класс как приход варваров, разрушающих все на своем пути. Только через несколько месяцев попавшие в ее классы наблюдатели увидели сосредоточенных на работе детей, чья концентрация вызывала удивление.

Сегодня, как правило, мы набираем каждую новую группу постепенно, и вновь пришедшие дети быстрее и легче входят в размеренный ритм работы группы, учатся выбирать и концентрироваться. Хотя само привыкание может быть достаточно длительным и зависит от индивидуальных особенностей ребенка. Но вот ребенок находит подходящую деятельность, концентрируется на ней, и это можно в предложенных терминах назвать фокусированным вниманием.

Рецепт Монтессори в том, чтобы предоставить ребенку выбор интересующей его деятельности. А после короткого индивидуального урока – право на самостоятельную работу, которая захватывает внимание малыша, потому что она направлена на удовлетворение его внутренней потребности, т. е. на строительство ребенком самого себя. В этом строительстве внешние стимулы, по образному определению итальянского педагога, всего лишь «арена для упражнений духа». В этих условиях спонтанное, направленное на саморазвитие детское внимание имеет совсем другое качество и требует совсем другой организации работы с детьми. В иных условиях оно вряд ли возможно, поэтому вызывает столько недоверия.

Торжество воли

Механизм формирования воли до сих пор не до конца ясен и в разных психологических школах описывается по-разному. Но есть практика, и сегодня родителям дают внешне простой совет: не делайте за ребенка то, с чем он уже в состоянии справиться сам. Его легко интерпретировать в духе Монтессори, которая призывала давать ребенку столько независимости, сколько он может освоить. Именно независимость помогает малышу развиваться согласно законам природы. Такое нормальное (в понимании Монтессори) развитие ведет к формированию сильной воли и уравновешенного ума.

По ее мнению, воля проявляется в определенном действии и является осознанным актом. Иногда воля, выраженная в поступке, становится результатом борьбы разнонаправленных импульсов. Вопрос только в том, кто и как определяет границы поступков, а, следовательно, стремление индивидуума ограничить тот или иной импульс в своем поведении. Что такое ограничение необходимо – это бесспорно, и способность к нему обозначается в психологии как способность к самоконтролю. Считается, что самоконтроль – первый шаг на пути к нравственному поведению, который дает ребенку понятие о том, что он не может постоянно делать все, что ему хочется, а должен научиться сдерживать себя. Также считается, что первые проявления самоконтроля можно заметить уже в младенческом возрасте, а его совершенствование происходит в дошкольный период. Так К. Копп{1 Копп Кайл Роберт. Тайны психики ребенка. – М.—СПб., 2002. – *Сост.*} предполагает, что самоконтроль проходит в своем развитии три фазы:

● Уже к концу первого года дети узнают, что взрослые предлагают им некоторые ограничения и что необходимо на них реагировать.

● К двум годам малыш усваивает ряд запретов и способен контролировать себя в отсутствии родителей.

● В возрасте трех лет дети способны придумывать способы регуляции своего поведения.

Современные исследования не обошли вопрос о том, как в детском возрасте формируется самоконтроль. Они выявили два мощных фактора, влияющих на его появление. Это родительское влияние (или, шире, влияние примера взрослых) и темперамент ребенка. Исследуя эти два фактора, Г. Кочанска{ Там же – *Сост.*} предположила, что боязливые по темпераменту дети будут обладать лучшим самоконтролем, если родители станут

применять мягкие формы воспитания, а смелые дети обретут это качество, если родители сделают ставку на прочную взаимную привязанность. В исследовании наблюдались дети с 2–2,5 лет до 4–5 лет. Результаты подтвердили гипотезу. У детей, отнесенных исследователем к боязливым, оказалась прочная взаимосвязь между «мягкой» дисциплиной и самоконтролем, а для смелых детей крайне важным стало сотрудничество со взрослыми, которое подтверждает высокий уровень привязанности. Другими словами, из данного исследования можно сделать вывод, что самоконтроль формируется не в ходе жесткого навязывания детям тех или иных форм поведения, а за счет взаимодействия детей и взрослых.

Еще одно важное замечание. В 1990 г. было проведено исследование молодых людей 15–18 лет, которые в детстве (когда им было около 4-х лет) участвовали в экспериментах по самоконтролю. Оказалось, что дети, проявившие выдержку в четырехлетнем возрасте, и в 15–18 лет могли лучше контролировать себя, были более внимательными и склонными к планированию.

Следует заметить, что все вышеизложенные исследования подтверждают и иллюстрируют мысль Монтессори, которую она высказывает, заканчивая раздел книги, касающийся воли. Определяя роль воспитателя, она предлагает ему, прежде всего, «оберегать и направлять внутренние силы, не мешая их раскрытию, устанавливать связь человека с силой внутри его».

В вопросе о том, как проходит обучение детей самоконтролю и как осуществить его развитие, содержится главное педагогическое разногласие. Одна позиция заключается в том, что есть некоторые незыблемые правила, раз и навсегда созданные и направленные на то, чтобы обеспечить комфорт «хозяину жизни» – взрослому. С этих позиций волю ребенка рассматривают как его готовность и способность слепо и без обсуждения подчиняться порядкам, созданным взрослыми, но, возможно, совершенно не удобным ему. Это понимание воли связано с пониманием дисциплины как насилия, подавления ради внешних для человека целей, которые ему навязывают и которые он зачастую начинает принимать как свои. Наиболее полно схему подавления ребенка и уничтожения его индивидуальности обществом описал известный психолог Эрих Фромм{ Фромм Эрих – немецкий социальный психолог, философ, психоаналитик. – *Сост.*}.

Монтессори критикует насилие по отношению к ребенку, сравнивая такую методику воспитания с попыткой тренера для укрепления воли спортсмена переломать ему ноги.

Формирование воли в ее понимании не может быть вырвано из контекста жизни ребенка и является лишь одним из следствий его нормального развития. Несомненно, что воля в понимании Монтессори тесно связана с самоконтролем. Но именно с самоконтролем, когда правила поведения не являются мертвым сводом законов, которому подчиняются из страха, а становятся результатом участия ребенка в общественной жизни и осознания им того, что кроме собственных интересов есть интересы других людей, с которыми надо считаться. Итак, воля, по мнению Монтессори, формируется в ходе конкретных взаимодействий, в которых участвует ребенок, и выражается в поступках, которые он себе позволяет.

Откуда же ребенок узнает, как надо поступать, какому импульсу можно следовать, а какой ограничивать? В обычной жизни это происходит достаточно спонтанно и зачастую сообразно с представлениями взрослых о том, как должны решаться те или иные ситуации. Эти инструкции могут соотноситься с личным опытом ребенка, а могут противоречить ему.

В педагогике Монтессори существует специальная техника, которая позволяет запустить механизм поиска алгоритма действий в тех или иных ситуациях. Эта техника называется «уроки вежливости» и предполагает не только поиск выхода из конфликтной ситуации во взаимодействии с другими, но и повторяющееся упражнение в этом действии. Эта техника оформилась позже, чем была написана эта книга, но вполне логично укладывается в ее контекст.

Таким образом, ребенок понимает и принимает некий алгоритм действия, который помогает поступать не только в соответствии с собственными импульсами, но и руководствуясь интересами сообщества.

Поступая так или иначе, ребенок принимает решение, делает все более осознанный выбор. В какой-то момент этот выбор внешне выглядит как стереотип поведения, воспроизводящийся без видимых усилий. Но это не пустое следование хорошо заученным правилам, не действие дрессированной обезьянки, которая боится наказания или хочет получить очередной кусочек сахара. Так складываются убеждения, то, что иногда называют внутренним стержнем и что отличает людей, имеющих действительно сильную волю.

О морали у маленьких детей

Монтессори склонна обвинять взрослых в непонимании ребенка. Она прямо заявляет: «Родители хотели бы, чтобы дети были такие же, как они, и все то, чем они отличаются от родителей, называют “испорченностью”». И действительно, взрослому достаточно трудно смириться с тем, что большинство нормально развивающихся 3–4-летних детей неугомонны, шумны и не всегда могут справиться со своими эмоциями. Монтессори также обращает наше внимание на жадный интерес к познанию мира, который особенно явно виден в этом возрасте. Ребенку необходимо действовать, пробовать свои силы в различных операциях, которые развивают его моторику, его представление о мире и которые сильно отвлекают взрослых от серьезных дел.

Но Монтессори предлагает нам не только мириться с этим, но и создавать особые условия для того, чтобы ребенок мог в деятельности развиваться и осваивать мир. Она обращает наше внимание на то, что ребенок – не уменьшенная модель взрослого, он – другой. Подробно она раскрывает эту идею в книге, которая так и называется: «Дети – другие». В этой же книге она указывает нам только на самые очевидные различия, которые раздражают взрослых. И именно от взрослого ребенок узнает, что он поступает плохо, или даже о том, что он плохой и «испорченный». Спонтанность ребенка, его непосредственность, его неумение и нежелание подчиняться непонятным для него правилам, ограничивающим его развитие, делает его неудобным, а значит – плохим. За вышеперечисленные «грехи» следует неотвратимое наказание.

Монтессори предлагает только один рецепт «излечения» ребенка. Он звучит так: «Позвольте ребенку действовать самостоятельно и увидите, как он меняется». Смысл этого призыва в том, что если взрослый признает за ребенком право на самостоятельность, на поступок, то ребенок, стремясь к взаимопониманию и к тому, чтобы его любили, ищет компромисс со взрослым. Ищет социально приемлемые рамки взаимодействия. Он готов их принимать и учиться им в доброжелательной среде, признающей за ребенком право на ошибку и ее исправление. Второй смысл этой цитаты в том, что ребенок, занятый действительно важным для него делом, перестает быть несносной «колючкой» в теле взрослого. Перестает требовать постоянного внимания. Он занят, он поглощен деятельностью, работающей на его развитие. Конечно, этот внешне простой рецепт не столь прост в исполнении. Он требует

от взрослого изрядной доли терпения, а в лучшем случае это терпение должно сопровождаться помощью ребенку. Главное же понять, что наказание бессмысленно. Ребенок либо вступает в борьбу с тем, кто его наказывает, либо смиряется и подавляет те внутренние импульсы, которые заставляют его непрерывно интересоваться окружающим миром, познавать его и развиваться. Таким образом, его стремление к развитию не имеет никакого отношения к морали.

Сегодня с родителей снята та абсолютная вина, которую возлагала на них М. Монтессори. Считается, что если у ребенка проявляются вредные привычки, то они чаще всего являются результатом целого ряда факторов, к которым можно отнести задержки в развитии, родительские ошибки, эмоциональные травмы, которые ребенок может получить в ходе взаимодействия с окружающим его миром.

Когда же у взрослого происходит конфликт с ребенком по поводу его неправильного поведения, ему, видимо, следует прислушаться к совету задать самому себе ряд вопросов. Например:

– Почему для вас поведение ребенка столь невыносимо?

– Сильно ли оно отличается от обычного поведения детей этого возраста?

– Вредит ли самому ребенку такое поведение?

– Какую пользу извлекает ребенок, применяя эту модель поведения?

– Есть ли что-то, что может переключить ребенка на более позитивную модель поведения?

В целом же следует констатировать, что сегодня нет единого представления о том, как развиваются моральные представления дошкольников. Большинство исследователей сходятся на том, что в дошкольный период дети сильно ориентированы на те нормы, которые задают им взрослые. Ж. Пиаже, например, считал, что 2–4-летние дети не имеют четких представлений о нравственном поведении, а с 5 до 7 лет являются нравственными реалистами, считая, что правила создаются мудрыми взрослыми. Последние исследования показывают, что моральное мышление закладывается в дошкольном возрасте, и уже к трем годам дети способны отличить моральные нормы от социальных условностей. Это указывает на то, что представления о морали все же сильно зависят от внимания к ним со стороны взрослых. В этом смысле на взрослых лежит огромная ответственность, и она не в том, чтобы постоянно одергивать ребенка и останавливать его активность, а в том, чтобы помочь ему найти ориентиры в своем социальном поведении. Монтессори пишет по этому

поводу: «Отвечать на интеллектуальные запросы человека, дать им удовлетворение – это значит существенно способствовать моральному воспитанию».

Тем не менее, в практике метода Монтессори, кроме уже упомянутых «упражнений в вежливости», в каждом классе существует свод правил, который вырабатывается для того, чтобы учесть интересы всех, кто в нем работает. Крайне важно, что эти правила действуют для всех, включая учителя. При этом не следует забывать, что у любого нарушения того или иного правила есть причина, которую следует выяснить, прежде чем реагировать на любой проступок.

Свет мысли

Механизм формирования мышления у малыша до сих пор остается одной из тайн детства. Наука собрала достаточно много доказательств того, что мышление развивается, но вот о том, как это происходит, до сих пор идут теоретические споры. В ходе дискуссий проводятся эксперименты, опровергающие друг друга. Не решен вопрос даже о том, можно ли измерять некий результат развития мышления, и вокруг тестирования интеллекта не утихают бесконечные споры.

Монтессори в своем определении мыслительных способностей ребенка применяет категорию «шустрый», быстрый ребенок, т. е. «схватывающий все на лету». Это не научное определение. Однако уменьшение в школе таких шустрых детей привело в свое время к тому, что были разработаны первые тестовые задания, призванные оценить уровень умственного развития. Сегодня все более понятно, что этот уровень зависит от ряда факторов, например, от наследственности, этнической и социальной принадлежности. Но, что крайне важно для нас, интеллектуальное развитие зависит от окружающей ребенка среды. Конечно, изучению, прежде всего, подвергалась семейная среда, в которой родился и формируется ребенок. М. Монтессори идет дальше, предлагая ребенку развивающую и обучающую среду, в которой дается свобода, позволяющая ему стать независимым сначала в действиях, а потом и в суждениях.

Само заявление о свободе ребенка до сих пор воспринимается с осторожностью, хотя М. Монтессори многократно подчеркивала, что понимает под свободой не вседозволенность. В аспекте же мышления итальянский педагог сторонник того, что «быть свободным – значит не только иметь соответствующие знания, но также уметь понимать, какова социальная ценность того или другого». Другими словами, свобода мышления должна опираться на реалистичные представления об окружающем мире и быть в контексте социальных отношений.

Познание ребенком мира и погружение в социальный контекст не может произойти моментально. Это процесс достаточно долгий и сложный. В нем формируется мышление, которое Монтессори определяет, как «совокупность активностей», то есть некоторую череду действий ребенка, направленных на знакомство с миром, на его освоение. Ребенок не умеет читать и писать, у него есть только один способ познания мира – через ощущение. Поэтому, по Монтессори, следует не предлагать ребенку хаотичный поток ощущений, в котором дитя способно

утонуть, а помочь ему последовательно получать эталонные представления о свойствах окружающих его предметов на практике. Эталонность стимульного материала учит ребенка сравнивать, классифицировать, что позволяет ему видеть реальную картину мира.

Критики метода Монтессори считают, что такая эталонность убивает живое восприятие ребенка, стирает его индивидуальность. С этим трудно согласиться, так как эталонные представления являются обычным инструментом для освоения ребенком мира, своеобразным ключом к познанию. Как действует этот ключ? Монтессори показывает нам это. Перенеся свое знание о свойствах предмета на окружающий мир, «один ребенок найдет, что эта занавеска светло-зеленая, другой – что она легкая. Одного привлечет белизна руки, другого – гладкость кожи…» Этот личный выбор дети делают на основе знаний о свойствах предметов в соответствии с «их внутренними склонностями». Так у ребенка проявляется индивидуальность и свобода мышления. Но и этого, по мнению Монтессори, недостаточно.

«Уметь различать – вот характерная черта мышления», – вслед за современной ей наукой повторяет Монтессори. Различать же предметы можно только по их свойствам, и в этом смысле именно эталоны представляют свойство в чистом виде. Например, знаменитые красные штанги (набор штанг одного цвета и сечения длиной от 10 до 100 сантиметров) не только демонстрируют эталон длины, но и дают ребенку представление о том, что эта длина меняется от менее длинного (короткого) к длинному. Каждое такое упражнение учит ребенка сравнивать, помогает отчетливо видеть различия в свойствах окружающих его предметов и явлений. Так формируется способность классифицировать предметы и явления, выстраивать логические связи между ними, находить новые закономерности.

Конечно же, можно говорить о том, что Монтессори ориентирована лишь на один тип интеллекта, а между тем, по одной из современных версий, существует целых семь разновидностей интеллекта. Например, известен и достаточно распространен феномен, который выражен в том, что отстающие в развитии дети проявляют удивительный «музыкальный» интеллект и способны, не зная нот, воспроизвести на слух любую мелодию. С этой точки зрения метод Монтессори, ориентированный прежде всего на теорию когнитивного развития Ж. Пиаже, наверное, несовершенен, но это не значит, что надо от него отказаться. Если предположить, что множественность интеллекта имеет под собой основание, то стоит посмотреть, нет ли в системе Монтессори резервов, позволяющих развивать все

интеллектуальные возможности ребенка. Или, может быть, дополнить ее какими-то элементами, позволяющими охватить развитие всех потенциальных возможностей малыша. Это скорее предмет изучения, чем причина, из-за которой следует отказаться от применения метода Монтессори, тем более что он дает действительно хороший результат.

Самым сложным вопросом, который возникает в этой связи, становится вопрос о трактовке творчества и о том, какое место занимает воображение и фантазия.

Блеск и нищета воображения

В развитии мышления ребенка Монтессори видит его подготовку к творчеству и добавляет: «Творческое воображение в науке базируется на реальности». С первого взгляда кажется, что это заявление стирает границу между интеллектом и творческим осмыслением действительности (креативностью). Эта грань сегодня четко определена. Так, интеллект связывают прежде всего с использованием имеющейся информации для получения однозначно правильного ответа, а креативность – с новым нестандартным развитием мысли. Не всегда эта нестандартная мысль обретает общественно значимую и полезную форму. И тогда можно говорить о том, что между креативностью и творчеством есть некоторый, иногда довольно значительный, зазор. Это будет хорошо заметно, если согласиться с мыслью Монтессори, что «творчество – это божественная мысль, обладающая способностью обращаться в нечто реальное».

Стоит рассмотреть это замечание подробнее. Русский педагог и психолог Петр Каптерев в статье о детской лжи предположил, что одним из ее оснований является не испорченность ребенка, а его легковерность и доверие к тому, что рассказывают взрослые. Не всегда эти рассказы имеют отношение к действительности. Взрослым кажется, что, рассказывая небылицы, они развивают детское воображение, но, по мнению П. Каптерева, они лишь порождают искаженное представление о мире, которое иногда и составляет основу детской лжи. Каптерев показывает, что «живость воображения» ребенка окружающие нередко воспринимают за ложь.

Монтессори не первая и не последняя, кто разделяет фантазию на ту, которая основана на освоении реальных фактов реальной действительности, и ту, «которая преувеличивает и грубо выдумывает, ведет ребенка по ложному пути». К.Г. Юнг предлагает «отличать умную фантазию от глупой». Он определяет умную фантазию как «оригинальность, последовательность, интенсивность и утонченность», непременно содержащую в себе «возможность последующего претворения в жизнь». Схожий ответ на этот вопрос мы находим у Л.С. Выготского. Он предлагает отделить бытовое понимание фантазии и воображения (как всего нереального и не имеющего практического значения) от научного понимания, в котором она не только основана на творческой деятельности, но и «проявляется во всех решительно сторонах культурной жизни».

Монтессори указывает и еще на одно обстоятельство:

небылицы, которые рассказывают детям, не могут быть порождением их воображения, они предлагаются им как продукт чужой и иногда больной фантазии. Более того, это не просто готовый продукт, но продукт навязанный, поскольку взрослые считают, что он полезен ребенку. Есть и еще одно противоречие, о котором напоминает Монтессори: признаком взросления ребенка справедливо считается его умение отделить вымысел от реальности, так стоит ли препятствовать взрослению ребенка, навязывая ему вымысел?

Здесь возникает и другой вопрос. Какой уровень интеллектуального развития достаточен для того, чтобы можно было говорить о творчестве? Ведь Ж. Пиаже и исследования, проведенные после него, показали, что дети дошкольного возраста достаточно тяжело отделяют видимость от реальности. Эксперимент показал, что трудности с этим испытывают все дети 4-х лет и даже некоторая часть 7-летних детей. В связи с этим несколько сомнительной становится попытка развивать детское воображение. Вместо этого можно навязать ребенку нереалистичное представление об окружающей его действительности. Монтессори в этом вопросе идет еще дальше, видя в детских фантазиях попытку уйти от проблем реального мира. По ее мнению, так срабатывает защитный механизм, и ребенок придумывает себе мир, в котором ему более комфортно, чем в реальности. В этом случае фантазия становится бесплодной и рассматривается итальянским врачом как отклонение в развитии, которое следует компенсировать.

И все же М. Монтессори вовсе не отрицает положительную роль воображения. Она пишет: «То, что называется творчеством, в действительности – композиция, конструкция нового из первичного интеллектуального материала, собранного, конечно, прежде всего из окружающей среды через посредство органов чувств». Как видно из приведенного определения, вопрос для итальянского педагога только в том, на чем базируется воображение, какие формы и в каком возрасте принимает. В то время как индивидуальный характер собранного материала определяется развитостью тех или иных органов чувств у конкретного человека и способностью их анализировать и классифицировать, творческий продукт зависит от развитости творческого воображения. «В полете вдохновения художник видит целиком “новый образ”, рожденный его гением, но собранные им частицы наблюдения питают этот образ, как кровь – новое существо в утробе матери», – утверждает Монтессори.

Самый простой тест на креативность заключается в том, что испытуемому предлагают придумать максимально возможное

количество нестандартных способов применения совершенно обыденного предмета. Практически то же самое предлагают детям в группах М. Монтессори. Каждый из ее стимульных материалов, помимо базового применения, которое показывает учитель, предполагает еще и упражнения, к которым ребенок приходит сам. Это его право на творческий поиск. К сожалению, в некоторых отечественных группах этот творческий поиск подменен работой по образцу, когда детям предлагают книжечки, в которых уже нарисованы варианты решений. Пример такого урока, правда, связанного с более сложной «творческой» деятельностью – написанием сочинения, М. Монтессори беспощадно критикует.

Замечу, что педагоги, подменяющие творческую деятельность ребенка работой по образцу, сетуют на то, что дети ленивы и тупы и сами не могут дойти до творческого применения стимульного материала. Монтессори, как будто предвидя это, четко и однозначно отвечает: «Наша обязанность – заботливо питать душу ребенка, ухаживать за его внутренней жизнью и ждать его проявлений. Если творческое воображение проявится поздно, значит раньше ум еще не созрел для творчества».

Это высказывание пронизано уважением к ребенку и его природе. Таким образом, создавая условия для того, чтобы ребенок узнавал реальный мир, Монтессори оставляет за ним право на творческий поиск и выбор направления и глубины этого поиска. Следует также заметить, что если в дошкольном детстве основной упор делается на знакомство ребенка со свойствами окружающих его предметов и способами взаимодействия с ними, то в школьный период (начиная с 6 лет) М. Монтессори предлагает всецело опереться на детское воображение, которое основано на реальных представлениях о мире, заложенных в дошкольный период.

Итальянский педагог, как и многие другие исследователи до и после нее, разделяет пустые и вредные фантазии, в которых блуждает неокрепший ум, и творческое воображение, ориентированное на воссоздание прошлой картины мира или создание нового оригинального продукта.

Самовоспитание и самообучение в начальной школе

Глава I. Взгляд на жизнь ребенка

Гигиена психики ребенка покоится на тех же общих принципах, что и гигиена физического развития. Многие желали, чтобы я продолжала дело воспитания детей старше 6 лет по методу, применяемому мною для детей младшего возраста, но мало кто верил, что это возможно.

Выдвигались трудности, главным образом, морального свойства.

Не должен ли ребенок когда-нибудь начать исполнять желания других прежде своих собственных? Не придется ли ему тогда столкнуться с непривычным усилием при выполнении «необходимой» работы вместо «выбираемой»? Короче, не следует ли развивать в ребенке способность к «жертве», отказу от своего «я», потому что жизнь каждого человека не легка, не состоит только из наслаждений?

Иные, подходя к самой практике начального обучения, которое начинается уже для детей шестилетнего и особенно семилетнего возраста, выдвигали такое возражение: «Если перед вами встанет призрак таблицы умножения или сухая умственная гимнастика грамматических правил, что вы сделаете? Похороните ли вы все это, как ненужное, или согласитесь, что придется “подчинить” ребенка такой необходимой работе?»

Очевидно, что все эти рассуждения вертятся вокруг толкования той «свободы», которая лежит в основе моего метода воспитания.

Очень возможно, что через некоторое время подобные

возражения будут вызывать только улыбки, и в следующих изданиях моей книги о них не придется говорить. Но в настоящий момент эти возражения существуют, и на них необходимо отвечать.

Однако прямой ответ, убедительный и ясный, не так-то легко дать, потому что у каждого в этой области существуют очень твердые убеждения.

Быть может, сравнение облегчит мне это. Косвенным образом я уже ответила, отметив тот прогресс в уходе за маленькими детьми, который был вызван применением правил гигиены.

Что делалось раньше? Многие еще помнят старую практику. Ребенка пеленали, чтобы он не скривил себе ноги, что-то делали с его ушами, маменьки не переставали «вытягивать» носик новорожденного, чтобы сделать его длинным и тонким и не дать ему сплющиться, надевали новорожденному золотые сережки. Быть может, в некоторых странах все эти обыкновения отжили свой век, но кое-где они по-прежнему в большом ходу. Кто не помнит приспособлений, чтобы помочь ребенку ходить? Уже в первые месяцы после рождения, в период жизни, когда нервные пути не развиты, когда ребенок еще совершенно не в состоянии координировать свои движения, матери ежедневно тратят некоторое время, чтобы «научить ребенка первому шагу», поддерживают грудного ребенка за его тельце, регулируют беспорядочные движения маленьких ножек и воображают, что ребенок ходит. Позднее, когда ребенок действительно начинает мало-помалу ставить ножки и, наконец, передвигаться, матери приписывают этот успех затраченным ими усилиям.

Какие ответы дает наука, когда перед ней встает вопрос о благе ребенка? Уж, во всяком случае, она не снабжает нас совершенными рецептами для выпрямления носиков, улучшения формы ушей, не внушает матерям, как учить детей ходить чуть ли не с момента рождения. Нет. Наука прежде всего пытается доказать, что сама природа позаботится о форме головы, носа, ушей, что человек начинает говорить без особых приспособлений для развития речи, что ноги естественно растут прямо и, больше того, что способность ходить возникает сама собой и нет надобности вмешиваться в естественные процессы.

Отсюда ясно: надо предоставить природе действовать вполне свободно. И чем свободнее развивается ребенок, тем быстрее и совершеннее достигают полного развития его тело и высшие отправления. Уничтожьте свивальники и предоставьте ребенку наиболее покойное положение, когда он отдыхает. Ребенок со свободными ногами останется лежать вытянувшись, а не начнет кататься, как мяч, как кажется некоторым. Не вынуждайте

ребенка ходить раньше времени. Когда наступит его час, он встанет и пойдет.

В настоящее время все более или менее убеждены в этом, и теперь почти исчезли из продажи свивальники, ходунки, качалки. А дети ходят лучше и ходить начинают раньше. Это уже установленный факт, и факт очень утешительный. На самом деле, какое бы тяжелое бремя легло на нас, если бы было так, что форма носа, ушей, головы, прямота ног ребенка являлись делом наших рук! Какая ответственность для того, кто не чувствует себя на высоте положения! Но зато как успокоительна мысль, что природа обо всем позаботится! Оставим ребенка свободным, не будем выдумывать, как бы вырастить его красавцем, и тем самым поможем «чуду» его развития.

Нечто подобное происходит и с внутренней жизнью ребенка. Мы полны забот: нужно формировать характер ребенка, развивать его ум, будить в нем чувства. Спрашивается: как это сделать? Мы дотрагиваемся до души ребенка то там, то здесь, затискиваем ее в специальные приспособления, совсем так же, как некоторые матери стараются переделать нос или уши новорожденного.

Оправдание нашим заботам мы находим в некотором кажущемся успехе, поскольку вообще люди вырастают с характером, умом, чувствами. Когда же, однако, всего этого у нашего воспитанника недостает от природы, мы побеждены. Что делать? Кто и что даст характер дегенерату, умственные способности – идиоту, чувства – лишенному нравственного чутья?

Если верно, что, оказывая известное давление на душу человека, можно снабдить его известными положительными качествами, тогда достаточно только нажимать с большой силой на тех, у кого этих качеств недостает. Но дело обстоит не так.

Мы так же мало способны создавать внутренние качества человека, как и внешние формы его тела.

Природа, творческие силы природы управляют всем. Если это так, то прежде всего необходимо не ставить преград естественному развитию. И вместо стольких отдельных проблем – как помочь развитию характера, интеллигентности, чувств – выступает, как основа всего воспитания, одна задача: как оставить ребенка свободным.

Эта свобода определяется теми же принципами, которые установлены наукой для свободного развития форм и отправлений растущего организма. Личность совершенствуется, как совершенствуется голова, нос, уши, развиваясь в соответствии с внутренними силами.

Итак, свобода – единственное средство, которое всегда ведет к наиболее полному развитию характера, ума, чувств и дает

воспитателю возможность спокойно наблюдать «чудо» роста.

Свобода снимет с нас тяготу фиктивной ответственности и опасных иллюзий. Горе нам, когда мы считаем себя ответственными за факты, которые нас не касаются, или воображаем, что можем создавать то, что создается независимо от нас.

Перед нами очень важный вопрос: в чем же наша истинная миссия, за что мы действительно ответственны? И если мы до сих пор заблуждались, – где же истина, какие ошибки, какие тяжкие грехи лежат на нас?

История «физического возрождения» ребенка в высшей степени поучительна. Гигиена не ограничивается просто задачами «антропологической иллюстрации», распространением сведений о том, что тело развивается само собой. Детский вопрос – не вопрос только о более или менее совершенных формах физического развития. Настоящей детской проблемой явилась ужасающая детская смертность.

Теперь нам кажется просто невероятным, что в эпоху, когда детские болезни истребляли детей массами, многих занимали формы носа или ног, а серьезнейший вопрос о детской смертности оставлялся без внимания. Каждому приходилось слышать заявления вроде следующих: «Я умею отлично ходить за детьми – у меня их было девять человек». А на вопрос: «Сколько в живых?» следовал ответ: «Двое». И все же такая мать считала себя ценной советницей в деле воспитания.

Статистика детской смертности дает цифры, напоминающие «избиение младенцев». Знаменитая графа, изображающая среднюю детской смертности, без обозначения по отдельным странам, показывает, что высокая детская смертность – явление общее. Главных причин две: слабость детского организма и недостаточная охрана детского возраста. Последнее свойственно всем странам. Тут дело не в недостатке доброй воли или любви к детям; люди просто проходят мимо ужасной опасности, как бы не сознают ее. Теперь известно, что инфекционные болезни и особенно желудочно-кишечные заболевания уносят громадное количество молодых жизней.

Нечистоплотность и отсутствие правильности в питании детей вызывали заболевания. Детей завертывали в грязные пеленки; мало кто заботился о том, чтобы мыть соски и вытирать ротик ребенка после кормления. Кормление грудью происходило без всякого порядка: единственно плач ребенка регулировал его кормление, и чем чаще плакал ребенок от боли при расстройстве пищеварения, тем чаще его кормили и, конечно, ухудшали его состояние.

Наука установила простые правила ухода за ребенком: прежде всего рекомендуется самая усиленная чистоплотность и регулярность питания. Новую порцию пищи ребенок должен получить лишь после того, как он переварил прежнюю порцию; следовательно, ребенка полагается кормить через такие промежутки времени (смотря по возрасту), в которые происходят все необходимые физиологические изменения в его организме.

Матери главным образом беспокоятся о том, что им делать, когда ребенок плачет. И многие удивляются, что дети, питающиеся регулярно через каждые два часа, спокойны, молчаливы, не дают о себе знать, совершенно не плачут или плачут очень мало. В самом деле, почему малыши должны постоянно плакать? Ведь плач – всегда признак страдания.

Для детей-страдальцев ничего не делалось. Их туго завязывали свивальниками и нередко поручали заботам братьев и сестер, еще не вышедших из детского возраста. У малюток не было ни особого помещения, ни собственной постели. Наука вступилась за ребенка: создала детские, няню, колыбель, специальную одежду для детей, питательные вещества для кормления после отнятия от груди, специальную детскую медицину, целый новый мир – культурный, чистый. Ребенок стал «новым человеком», завоевавшим право на жизнь, и должен был создать свой собственный мир. В прямой связи с распространением правил гигиены детского возраста замечается уменьшение детской смертности.

Также и в духовном отношении ребенку должна быть предоставлена свобода, потому что не мы, а природа-творец формирует его душу. Но это вовсе не значит, что надо оставить ребенка заброшенным и без всякого ухода. Если нет возможности непосредственно влиять на индивидуальные особенности характера, ума, чувств, то существует все же ряд обязанностей и забот по отношению к детям, которыми мы не имеем права пренебрегать, потому что от них зависит жизнь или смерть духовных сил ребенка.

Свобода ребенка не значит заброшенность. Как раз наоборот: правильное понимание свободы ставит на место наших фантазий реальные нужды детей и ведет к настоящим и действительным заботам о детях. В наше время ребенок пользуется только физической свободой.

Права ребенка в XX столетии. Разработка правил гигиены внесла освобождение в физическую жизнь ребенка. Такие внешние факты, как уничтожение пеленания, обилие свежего воздуха в жизни детей, своевременный и достаточный отдых и т. п, получили более заметное и широкое распространение. Но все

это – лишь средства для достижения свободы. Важно, чтобы на пороге жизни ребенок был избавлен от опасности заболевания и смерти. Когда устранены основные недостатки в уходе за детьми, то не только гораздо большее число детей выживает, но они также вырастают здоровее. При гигиеническом уходе дети увеличиваются в весе, растут, хорошеют. Что же вызывает улучшение в ходе развития? Гигиена не делает всего этого. Гигиена только освобождает тело ребенка от тех пут, которые затрудняют его рост. Существовали внешние преграды, мешавшие естественной эволюции жизни: гигиена разрушила эти преграды. Почувствовалось, что освобождение наступило.

Под влиянием совершившегося все повторяют, что дети должны быть свободны. Широко осознанная связь между достигнутой свободой и условиями развития физической жизни. За ребенком часто ходят, как за растением, хотя, конечно, какой-нибудь сад или парк пользуется «правами», в которых до сих пор отказывают детям. На самом деле, нам надо освободиться от сравнения детей с растениями. Ребенок – это человек. То, что достаточно для растения, не годится для человека. Подумать только, как ужасно положение человека в параличе, о котором говорят, что у него осталась только растительная жизнь!

Ребенок – человек. Вот какой образ должен быть всегда перед нами. Каковы права ребенка? Попробуем рассматривать детей как «социальный класс», как класс рабочих. На самом деле, они работают, они утомляются от физического и духовного роста; они продолжают работу, начатую матерями. На долю детей достается совершенствование начатого, наиболее трудное, сложное и запутанное. Когда они рождаются, у них еще нет ничего, кроме возможностей: дети должны сделать всё в мире, который, по признанию самих взрослых, полон неожиданностей.

Что предпринимается, чтобы помочь им, слабым, беспомощным, похожим на путешественников в неизвестной стране? Дети рождаются более хрупкими и неприспособленными, чем детеныши любого животного, и должны через несколько лет стать людьми, частью организованного общества, построенного вековыми усилиями бесконечного ряда поколений.

В эпоху, когда цивилизация, то есть возможность лучшей жизни, основывается на праве, добытом активной борьбой и освященном законом, – на какие права могут рассчитывать те, кто вновь появляется среди нас, еще без сил, без мыслей? Перед нами младенец Моисей в корзинке в камышах Нила: он олицетворяет будущее избранного народа, но пройдет ли мимо принцесса, заметит ли его? Все случайности, которым мы подвергаем ребенка, – не сыграют ли они роль известного избиения

первенцев?

Посмотрим, какими социальными правами пользуется ребенок при своем вступлении в мир. Мы живем в XX веке, и все же у большинства народов, причисляющих себя к культурным, существуют, как постоянные институты, приюты для детей и кормилицы. Что такое приюты для подкидышей? Ужасная тюрьма, где заключенный находит часто смерть; тюрьма, где жертва обречена на молчание, погибает, не давая никому вести. Подкидыш никогда не увидит своих близких, у него нет имени. Самый опасный преступник хранит воспоминание о матери, вспоминает прошлое, как ослепший – цвет и свет солнца. Подкидыш все равно что слепорожденный, а ведь никто скорее подкидыша не мог бы доказать свою невинность. Революционеры всех времен добиваются справедливости для всех, но ее нет для подкидышей. Общество не хочет признать подкидышей людьми: они на самом деле только «цветы» человечества. Цветком легко жертвуют для спасения доброго имени.

Если мы серьезно ставим проблему морального воспитания ребенка, то мы должны установить, для какого мира мы его готовим.

Хотим ли мы, чтобы, как мы сами топтали слабых, так бы и в сознании детей молчало чувство справедливости к тем, кто не протестует? Чтобы они были полуцивилизованными людьми и полуживотными в отношении тех, кого можно притеснять? Если не так, то, прежде чем говорить о нравственном воспитании ребенка, поступим, как жрец перед алтарем: как он, преклоним колена в раскаянии и сознаемся перед всем миром в собственных грехах.

Вопрос о социальном положении ребенка – глубокий и серьезный вопрос; это – вопрос нашего настоящего и будущего.

Если бы мы только один день попробовали подвергнуться тем мучениям, на которые мы осуждаем детей! Вообразим, что мы очутились среди народа великанов с необычайно длинными ногами, с огромным телом, среди людей, которые гораздо умнее и проворнее нас. Хотим войти в их дом – ступени лестницы доходят нам до колен, а надо попытаться войти вместе с нашими спутниками-великанами. Хотим сесть – сидение стула нам по плечо, взбираемся с трудом и усаживаемся, как куры на насесте. Хотим почистить платье, но щетка такой величины и такая тяжелая, что наша рука не может ни обхватить, ни удержать ее. Для ногтей нам дают, кажется, платяную щетку; хотим помыться в тазу, но мы не в силах даже поднять его. Если бы нам сказали, что эти гиганты нас ждали, нам невольно подумалось бы: почему же ничего они не приготовили, чтобы принять нас, доставить нам

некоторые удобства? Все, что нужно ребенку, он находит в форме игрушек для кукол. Для него самого нет разнообразной изящной обстановки и места, но для кукол изготовляются дома, комнаты, кухни, шкафы, для кукол воспроизведено в миниатюре все, чем пользуется взрослый человек. Ребенок не может жить среди всех этих вещей – он ими только играет. Ему дана обстановка для забавы, и никто не подумал, что ребенок – живой человек. Ребенок видит в этом новом мире только издевательство над собой.

Когда ребенок ломает свои игрушки, то этот акт разрушения специально для него приготовленных вещей отмечается, как признак пытливости ребенка. Говорят: «Ребенок ломает, потому что он хочет понять». На самом же деле ребенок ищет, не найдется ли внутри игрушки чего-нибудь интересного, потому что сами игрушки его совершенно не интересуют. Иногда дети портят игрушки с яростью, как будто чувствуют себя чем-то оскорбленными. Взрослые говорят: «Они ломают игрушки от злости».

Ребенок стремится жить реальной жизнью среди окружающих его вещей. Ему хочется самому умываться, одеваться, причесывать волосы на голове живого существа, хочется чистить полы, иметь стулья, столы, диваны, вешалки для себя. Он хотел бы работать, развиваться, сам себя обслуживать; он должен не только жить, как человек, но творить в себе человеческую личность: в этом сказывается его индивидуальность, его назначение.

Мы видели его в Доме ребенка счастливым и терпеливым, медлительным и точным, как самый удивительный работник и самый внимательный хранитель вещей. Чтобы сделать ребенка счастливым, надо сделать немного: дайте ему возможность повесить свое платье самому на низенькую вешалку, открыть легкую дверь с ручкой по его руке, переставить стульчик, который он может легко поднять. Самое простое – предоставьте ребенку среду и обстановку, где все приспособлено к строению и размерам его тела, и дайте ему жить. Тогда разовьется в ребенке активность, поражающая нас тем, что в ней видны не просто упражнения, выполняемые с удовольствием, а настоящее проявление духовной жизни.

В такой гармоничной обстановке ребенок сосредоточивается на интеллектуальной работе, как семя, пустившее корешки в подходящую почву, развивается в ней и растет с помощью лишь одного средства – длительной и повторной работы над каждым упражнением.

Когда наблюдаешь малышей за работой, сосредоточенных, медлительных в каждом движении еще не сложившихся органов,

медленных в походке, потому что ноги у них коротки, – начинаешь понимать, что дети творят свою жизнь, развертываются, как бабочки из куколок. Мешать их занятиям – значило бы совершать насилие над их жизнью.

А что происходит обычно? Занятия детей прерываются без всякого стеснения, с их желаниями не считаются, с ними обращаются, как с рабами, лишенными человеческих прав. Многим кажется просто нелепостью считаться с ребенком, как считаются со взрослыми. От нас же ребенок постоянно слышит строгие окрики: «Не мешай!» Малышу хочется сделать что-то самостоятельно, например, поесть, но приходит взрослый и начинает его кормить. Пытается ребенок завязать себе фартучек – взрослый немедленно вмешивается. Никто не проявляет ни малейшего уважения к ребенку, всякое дело вырывается у него из рук без стеснения. А ведь сами мы очень оберегаем свою работу. Нас обижает, когда кто-нибудь вмешивается в наши занятия.

Что было бы с нами, если бы мы попали в рабство к народу, неспособному понимать наши переживания, к народу великанов, более сильному, чем мы? Если бы мы спокойно ели суп, наслаждаясь свободой, и вдруг какой-нибудь гигант выхватил бы у нас ложку и заставил бы нас глотать пищу со страшной быстротой, не обращая внимания на то, что мы захлебываемся. Или кто-нибудь схватил бы нас, надел на нас верхнюю одежду и вытащил бы нас на прогулку. Мы бы чувствовали себя возмущенными и оскорбленными в нашей внутренней потребности устраивать собственную жизнь свободно.

А дети? Они вынуждены бороться и упорно защищать свои маленькие завоевания в окружающем их мире. Задумают ли они упражнять какое-нибудь внешнее чувство, например, осязание, – каждый их останавливает: «Не трогай!» Захотят ли они что-нибудь сделать в кухне, им не позволяют. Их постоянно возвращают к игрушкам. Как часто в самые чудесные моменты, когда внимание ребенка на чем-нибудь сосредоточено и начинается внутренне организующий процесс развития, – в это время творческие усилия ребенка, его попытки найти пищу для ума в окружающей среде грубо подавляются.

Мы еще не вполне разбираемся в том, что случилось, но чувствуем, что что-то драгоценное потеряно на пороге жизни, что мы ограблены, унижены. В момент, когда мы должны были творить свою личность, что-то нас задержало, нам помешало, и потому наш внутренний мир остался рахитичным, слабым, неполным.

Представим себе, что какой-нибудь взрослый человек еще не применился к окружающей среде, как большинство людей, а

находится в состоянии самоопределения. Вообразим поэта в момент вдохновения, когда он готовится дать миру свое произведение, математика, предусматривающего решение великой проблемы, которая раскроет новые горизонты для блага человечества, художника, который собирается запечатлеть на полотне идеальный образ, – вообразим этих людей в подобные психологические моменты и представим, что к ним вдруг является кто-то грубый и резкий, хватает их за руки, толкает, кричит. Что ему нужно? Да просто готова шахматная доска для партии в шахматы. Более жестоко нельзя было поступить. Вдохновение нарушено – человечество лишается поэмы, произведения искусства, полезного научного открытия из-за какого-то пустяка.

Ребенок же теряет не свои произведения, он теряет самого себя. Потому что совершенное произведение, которое он творит в интимном общении со своим творческим гением, это – его внутренняя жизнь, новый человек. Капризы, непослушание, таинственные порывы малышей, быть может, не что иное, как крик страдания непонятой души.

Но страдает не только душа – с душой страдает и тело, потому что душевная жизнь влияет на физическую природу. Думают, что у ребенка есть все, когда есть воздух и питание. Это – заблуждение. Воздуха и пищи недостаточно для развития тела, – все физиологические процессы подчинены высшим духовным процессам. *Тело ребенка живет радостью души.*

Физиология подтверждает эти факты. Скромная трапеза среди близких полезнее для организма, чем роскошный обед, который какой-нибудь бедняга-секретарь получает за столом своего важного патрона.

Свобода объясняет все. Бедный дом, но мой – parva domus, sed mea; у себя чувствуется лучше. Там же, где «наша жизнь» подавлена, не привлекают ни банкеты, ни чудные здания.

Жизнь тела зависит от жизни духа. Физиология подробно выясняет механизм этих явлений. При психических проявлениях известные физиологические процессы так постоянны, что можно по чисто физическим изменениям определить эмоциональное состояние человека: горе, гнев, скуку, радость. При огорчении сердце уменьшает свою активность, как бы под действием паралича: все сосуды сжимаются, кровь циркулирует медленнее, железы не выделяют нормального количества соков; в результате – бледность, усталость, сухой рот, плохое пищеварение, холодные конечности. Более продолжительное огорчение вызывает недоедание, худобу, предрасполагает к заразным заболеваниям.

Скука – это как бы паралич сердца; говорят: «умираю от

скуки», и от скуки можно было бы умереть, но нас спасает рефлекс, как предохранительный клапан, – зевота раскрывает наши легкие, заставляет сердце снова работать. В гневе происходит сокращение всех капиллярных сосудов, вызывающее страшную бледность и усиленное выделение желчи. При радостном состоянии духа кровеносные сосуды расширены, циркуляция крови и все процессы выделения и ассимиляции облегчаются – организм работает вовсю.

Яркий пример влияния духовной жизни на жизнь тела находим мы в итальянских тюрьмах.

В Италии со времени отмены смертной казни введено, как наказание, одиночное заключение. При современных гигиенических усовершенствованиях камера-одиночка не приносит вреда физическому здоровью, но это – место, где нет ничего для духовной жизни человека. Заключенный должен довольствоваться серыми голыми стенами камеры да узкой полоской земли для прогулок; он отрезан от внешнего мира высокой стеной.

Чего недостает телу? Есть пища, есть защита от непогоды, постель, свежий воздух, – тело может отдыхать. Идеал растительной жизни достигнут. Но до окошечка камеры не доходит ни одного звука; заключенный не слышит человеческого голоса, не видит ни цветов, ни форм. Никаких вестей из внешнего мира; в глубоком духовном мраке проходят для заключенного годы, дни, часы, сменяются времена года. Опыт показал, что эти несчастные не могут жить: они сходят с ума, умирают. Не только прекращается духовная жизнь, – нет, и тело умирает через несколько лет. <…>

Что же говорить о детях, если грубый и сильный человек – преступник умирает от душевной пустоты? Что будет с ребенком, если не относиться бережно к потребностям его духовной организации? Тело ребенка еще хрупко, его кости еще в процессе формирования, мускулы еще вырабатывают свою собственную субстанцию, нежная структура детского организма нуждается в питании и воздухе, но этому организму для развития внутренних процессов также необходимы радость жизни, духовная свобода и духовная пища.

Глава II. Взгляд на современное воспитание

Основы нравственного воспитания и обучения. Ребенка ссылают в мир игрушек, неумолимо удаляют от тех упражнений и дел, которые могли бы послужить его внутреннему развитию, и в то же время ему приписывают способность подражать взрослым, когда дело идет о вопросах нравственного порядка.

Взрослый говорит ребенку: «Делай, как я». Не через творческую активность, а через простое подражание ребенок должен стать взрослым. С таким же успехом отец, уходя утром, мог бы сказать сыну: «Посмотри на меня, видишь – какой я высокий; вечером, когда я вернусь, смотри, чтобы и ты вырос на пятнадцать сантиметров».

При таком подходе дело воспитания очень упрощается. Ребенку читают о каком-нибудь героическом поступке и говорят: «Будь героем»; рассказывают похвальный в нравственном отношении факт и добавляют: «Будь добродетелен». Обращают его внимание на пример исключительной силы характера и советуют приобрести сильный характер. И вот кажется, что ребенок на верной дороге и должен стать большим человеком.

Когда дети капризничают, возбуждаются, их уверяют, что у них есть все, что они должны быть счастливы, имея отца и мать, им говорят: «Дети, будьте довольны, ребенок должен быть всегда веселым». Так удовлетворяются духовные запросы ребенка.

Взрослые спокойны, они ведь исправляют характер и

нравственность ребенка, как когда-то выпрямляли ему ножки тугими свивальниками.

Конечно, иногда дети-мятежники доказывают бесполезность такого воспитания. Тогда «хороший воспитатель» для исправления недостатков воспитанника выбирает еще какие-нибудь подходящие рассказы о неблагодарности, об опасностях непослушания, о грубости гневных выходок. Все это так же целесообразно, как убеждать слепого в опасности для него слепоты, безногого калеку в трудностях ходьбы. Не лучше обстоит дело и в области обучения предметам. Учитель музыки говорит ученику: «Держи хорошо пальцы; пока не будешь хорошо держать пальцы, не научишься хорошо играть». Мать наставляет сына, который целый день проводит в школе, согнувшись за книгами: «Не горбись, не будь застенчив в обществе, ты меня конфузишь».

А если бы ребенок вдруг заявил: «Но ведь это вы мешаете мне развивать в себе волю и характер; вам кажется – я капризничаю, на самом деле я только пытаюсь спасти себя. Как мне быть ловким, когда я обречен вами на неподвижность?» Для многих это было бы неожиданным откровением, другим показалось бы только «отсутствием уважения» к старшим.

Существует особая техника, с помощью которой ребенок приобретает известные положительные качества, выбранные для него старшими. Техника эта очень проста: нужно только заставить ребенка делать то, что хочет взрослый; таким образом, взрослые могут приблизить ребенка к добру, развить в нем силу характера, способность к жертве, – одним словом, создать высоконравственное существо. Приручить детей, подавить, сделать их послушными – вот как бы центр тяжести воспитания. Только добиться этого какими бы то ни было средствами, даже силой, – остальное приложится. И все это считается нужным для блага ребенка.

Первый основной шаг – «стремление» развить волю ребенка. Потом взрослые выясняют на самих себе, что дается им с особым трудом, и стараются пораньше привить все это ребенку, чтобы он привык к тяготам жизни взрослого; часто детей ставят в условия, которые совершенно не под силу и взрослому: например, заставляют учеников слушать скучных и утомительных учителей по 3–4 часа в день в течение ряда лет!

Учитель создает умственную жизнь ребенка. Как происходит обучение? В понятие школы входит то же самое, что и раньше: это учитель, воспитатель, который должен воспитывать ученика; в руках учителя развитие интеллигентности и культурного уровня ребенка. На учителе лежит тяжелое обязательство и тяжелая ответственность. Перед воспитателем встают

бесчисленные и сложные проблемы, они как бы создают колючую изгородь, отделяющую его от детей.

Как должен действовать учитель, чтобы прежде всего возбудить внимание учеников, как может он ввести в их умственный обиход то, что им нужно знать, как дать им сведения, которые остались бы в их памяти? Для этого надо знать психологию, понимать психические процессы, законы памяти, механизм образования идей, законы ассоциации, постепенно подходить к более сложным активностям и использовать их для того, чтобы побудить ребенка мыслить.

Воспитатель, вооруженный всеми этими знаниями, должен развивать и обогащать умственные силы своих питомцев. Задача очень нелегкая, потому что, помимо трудности самой работы, учителю необходимо стараться о том, чтобы воспитанник не отбояривался от всего, что ему преподносится, и не оставался бы неблагодарным к усилиям, которые затрачиваются на него. Поэтому прежде всего надо дисциплинировать класс. Если не добром, так силой принудить учеников поддаваться работе учителя. Без такой основы всякое воспитание и обучение невозможно и школа бесполезна.

Другой сложный вопрос – это как экономить силы ученика, т. е. как использовать их возможно полнее, помочь им приносить плоды, не растрачивать впустую. Какой отдых необходим? Какова должна быть продолжительность работы? Быть может, после первых $^3/_4$ часа работы нужен десятиминутный отдых, после вторых $^3/_4$ часа пятнадцатиминутный перерыв и так в течение всего дня, пока в конце концов за каждыми десятью минутами работы будет следовать $^1/_4$ часа отдыха? С чего лучше начинать – с арифметики или с диктанта? В какой момент лучше работает у ребенка воображение: в 9 часов или в 11?

И многие другие вопросы тяготят душу образцового педагога: как писать на доске, чтобы было видно ученикам на задних скамейках? Какое количество света должно падать на доску? Какой величины должны быть буквы? Вопрос серьезный – ребенок с задней парты, если ему придется слишком напрягаться при чтении или списывании с доски, может попортить себе зрение; виной этому будет учитель. Да, вопрос серьезный.

Кто может представить всю тяжесть положения такого учителя? Подумайте только, если бы какая-нибудь молодая женщина, ожидающая ребенка, начала волноваться за его будущность, потому что она не знает анатомии, не сумеет создать скелет ребенка и т. п. В таком же роде были бы заботы о новорожденном, который не знает законов равновесия, а должен же когда-нибудь начать ходить, и т.п

Учитель в школе создает умственный кругозор ученика: ученик растет духовно, поскольку учитель способствует его росту; другими словами, учитель учит ребенка знать и понимать ни больше, ни меньше, чем он сам знает и понимает. Инспектор при посещении школы, если он доволен ответами детей, обращается к учителю и говорит: «Браво, учитель!», потому что, несомненно, все тут – дело рук учителя; начиная с дисциплины для обучения, – все сделал учитель.

Делается много попыток для облегчения сложной работы учителя.

Происходит известного рода разделение труда: наиболее сведущие в деле воспитания приготовляют конспекты или схемы уроков, разработанных на основе психологических исследований и принципов великих педагогов, например, Гербарта{ Гербарт Иоганн Фридрих (1776–1841) – нем. философ и педагог, считающийся одним из основателей современной педагогики. – *Сост.*}. Кроме того, науки, как, например, гигиена, экспериментальная психология, помогают разбираться во многих практических затруднениях, указывают, как устраивать классы, как лучше распределять занятия, как составлять программы, расписания и т. д. <…>

Пожалуй, интересно познакомиться с одним уроком, применяемым на практике и считающимся образцовым. Вот отчет об этом уроке, которому была присуждена премия на педагогическом конкурсе в Италии. Согласно заданию, в уроке должны были дать детям первичный психический факт: сенсорное восприятие.

Образцовые уроки, представленные на конкурс, снабжались вместо подписей девизами. (Девиз: «Предметы – первые и лучшие наставники».)

Урок

Чтобы усвоить понятие «холодного», как противоположность понятию «теплого» (довольно, довольно!!! Понятия – не конфеты, которые можно пробовать одна за другой; понятия – высшие психические факты большой сложности), надо ли соединить с понятием «холодного», которое собираются пояснить детям, воспитание чувства сострадания и жалости к несчастным, страдающим от зимних холодов. Уже раньше пытались будить в детях такие чувства. (Эти первые замечания для меня, учащего, дальнейшее для детей.)

– Дети! Как нам хорошо здесь! Все чисто, все на своем месте. Я хочу, чтобы вам было хорошо, а вы хотите добра мне. Не правда ли, дети?

Дети: Да, да, я тоже!

– Скажи мне, Джино, тебе холодно? Ты говоришь: нет, хорошо. Нам хорошо здесь. Там, в том углу (показывает рукой), вещь, которая дает нам столько…

Дети: Тепла. Это печка.

– Но на улице, где нет печки, где тянется горизонт (дети уже знакомы с этим словом), там не тепло?

Дети: Там холодно. (Ответ, подтверждающий ясность закона контрастов.)

– Ночью, когда мы спали, когда, может быть, ваша мама чинила ваши платья (милая мама, какая она добрая!), – в эту ночь тихо-тихо падали сверху белые хлопья… («Снег, снег!» – кричат малыши.) Дети! это падали хлопья снега. Как красив снег! Выйдем, посмотрим на снег?

Дети: Да, да, да…

– Он так красив, что хочется взять немного, но, может, его не позволяют брать? Откуда снег? (Ответа не получаю.)

– Кто его купил? Кто его сделал? Вы? Нет. Я? Нет. Мама? Нет. Ну, значит, его купил папа? (Смотрят на меня с удивлением, вопрос кажется детям странным.) Нет опять? Значит, снег принадлежит всем. Мы можем взять немного. (Дети довольны.) Раздам вам сейчас коробочки, которые мы вчера сделали. (Это помогает понять пользу труда.) В них очень хорошо набирать снег. (Раздаю коробочки и продолжаю говорить, чтобы внимание детей не ослабевало.) Возьму свою коробочку, она больше ваших, в нее уберется больше снегу. Пойдемте, дети, и принесем снегу. (Выходя.) Как хорошо здесь! дотроньтесь рукой до лица. Лицо теплое и рука теплая. Посмотрим, будет ли рука теплая, когда дотронемся до снега.

Дети: Будет холодной.

– Правильно. (Вышли.) Как красиво! Небо подарило земле платье совсем…

Дети: Белое.

Тут мои дети, привыкшие к свободной дисциплине, дотрагиваются до снега, берут его в руки, рисуют на его поверхности. Предоставляю им свободу, потом вдруг привлекаю их внимание:

– Дети! Я тоже хочу взять немного снега для всех вас. Ну, все смотрите на меня хорошенько! Возьмем краешек громадного платья, положим в коробочку. Сделано. (Возвращаемся.) Ах, как холодно! Дети плохо одетые замерзли больше всех! Бедняжки, как холодно! Скорее, скорее все по местам! Поставьте коробочку на скамейку. Чувствуете, какими холодными стали ваши руки, а были теплые?

Дети: Моя – холодная. И моя тоже!

– Дети! Когда холод бывает сильный, сильный, как от снега, мы называем его мороз. Скажи, Гвидо, как называется это? и ты, Джианина?

– Мы вернулись обратно потому, что на дворе мороз, а здесь…

Дети: Тепло.

– Но мы принесли замороженную вещь, которая называется…

Дети: Снег.

– Что дает нам печка? Вы помните?

Дети: Тепло.

– Скажи мне это, Мария, потом Пеппино. Знаете? Еще рот дает тепло. Откройте рот. Немного. Подержите перед ртом руку. Правда? Дышите, как я. Еще раз, выдыхайте, как я. Еще раз, еще, еще… еще. Теперь хорошо. Слышите. Также рот дает немного…

Дети: Тепла.

– Проверим это, положим в рот немного снега. О, тепло уходит от прикосновения снега, тепло уходит!

Дети: Рот холодный!

– Да, правда, рот холодный. Съедим еще немножко снега. Во рту снег превращается в воду, потому что снег состоит только из воды. Хлеб тоже сделан из воды, но не только из воды. Как делать тесто для хлеба?

Дети: Нужна мука.

– И еще что?

Дети: Соль.

– И потом?

Дети: Закваска.

– Смотрите, Луиджи ест снег, и Альфонс, и Пиерино тоже. Вам нравится?

Дети: Да, синьора.

– Вам всем нравится?

Дети: Да, синьора. Мне тоже. Мне тоже… (Вместе.)

– Поешьте еще, но немного, а то можно заболеть. Он такой холодный (повторяю часто это слово, потому что оно выражает понятие, с которым знакомлю детей).

– Когда от снега так много холода, – подумайте, что столько детей, столько людей плохо одеты, у них нет печек, они бедны. Он очень страдают и даже некоторые умирают. Бедные люди! Зато как мы счастливы! У нас столько одежды, у нас есть печка дома, есть печка в школе, нам тепло. Какое счастье!

Один ребенок: У нас нет печки.

– Я знаю, что у Эмиля нет печки. Мне вас очень жаль. Пожелаем, дети, много хорошего Эмилю и Джузеппине, им больше, чем всем остальным, потому что они…

Дети: Бедны.

– Вы весь снег съели?

Дети: Нет, синьора.

– Пойдемте на двор и выбросим остатки снега. Потом поставим коробочки сушить на этот стол. Ну, живо, идите и принесите пустые коробочки туда, куда я вам сказала.

Я думаю, можно повторять подобный урок и комбинировать его с другими понятиями, чтобы знакомить с ними детей таким же путем.

В природе все едино, связано, неделимо, определенно; развитию человека мешают факты воспитания несвязного и изолированного, потому что невозможно разложить то, что связано нерушимым вечным законом природы.

Этот «образцовый» урок должен был выяснить только два понятия – холод и тепло – и предоставить в остальном полную свободу ребенку. Но очень трудно сосредоточить внимание только на двух понятиях, когда вся окружающая обстановка богата стимулами и внутренний мир обучаемых загромождается хаотической массой образов.

Для этого надо попытаться, по возможности, устранить все другие восприятия, сконцентрировать внимание только на двух, чтобы все прочие образы остались в сознании на заднем плане, затененными. Таков научный прием изолирования восприятий, как раз такими приемами мы и пользуемся при применении нашего метода для сенсорных «уроков».

В данном примере для выяснения, что такое «холодный» и «горячий», мы «подготовляем» ребенка, изолируем его термическое чувство, завязываем ребенку глаза, усаживаем его в спокойный уголок, чтобы до него доходили только стимулы, влияющие на термическое чувство.

Ребенку даются два предмета, совершенно одинаковых по признакам, доступным тактильно-мускульному чувству, одинаковых по форме, объему, гладкости, сопротивляемости, давлению и т. п., например: два одинаковых гуттаперчевых пузыря, наполненных одинаковым количеством воды и совершенно сухих снаружи. Пузыри отличаются один от другого только температурой воды; в одном горячая вода (напр., 60°), в другом холодная (10°). Ребенку, заинтересовавшемуся пузырями, завязывают глаза и проводят его рукой сначала по пузырю с горячей водой, потом по пузырю с холодной. Когда рука ребенка касается горячего пузыря, учительница говорит: «Это горячий»; проводя рукой ребенка по холодному пузырю, учительница говорит: «Это холодный»! И урок кончен.

Тут только два слова, и предварительная подготовка направлена к тому, чтобы эти два слова передали ему исключительно два ощущения, которым они соответствуют. На самом деле другие внешние чувства (слух, зрение) свободны от действия стимулов, и рука ребенка не ощущает между двумя пузырями никаких других различий, кроме температуры. Лишь при таких условиях достигается известного рода уверенность, что только два контрастирующих ощущения будут восприняты ребенком.

Но спрашивается: где же свобода? Для нас ясно, что каждый урок ограничивает свободу ребенка, потому-то мы и стараемся сократить время урока до нескольких секунд: урок занимает ровно столько времени, сколько нужно, чтобы произнести два слова: «холодный» и «горячий». Но этот короткий промежуток времени находится под влиянием предварительной подготовки, когда изолируется определенное чувство и в сознании ребенка создается как бы фон для проекции только двух новых образов.

Ребенок получает известный психический материал, но в выборе и повторении упражнения, как и во всей последующей спонтанной активности, ассоциациях и воспроизведении, ребенок остается «свободным». Ребенку не столько дается урок, сколько ему помогают войти в определенный контакт с внешним миром; научная определенность придает такому контакту специальный характер, отличает его от случайных соприкосновений с внешним миром, которые происходят у ребенка непрерывно. Обилие этих неопределенных, случайных соприкосновений создает в душе ребенка полный хаос. Наоборот, контакты определенного характера кладут начало порядку; с помощью техники изолирования чувств дети начинают «различать одну вещь от другой».

Принципы экспериментальной психологии определяют технику наших уроков. Это направление находится в прямой противоположности с тенденциями старой спекулятивной психологии, на которой все еще базируются воспитательные и образовательные методы современной школы.

Воспитатель должен в каждом предмете обучения развивать ум ребенка на этих основах, освобождать ученика от себя, учить его мыслить самостоятельно, проявлять настоящую активность. Так, например, для развития ассоциаций не следует говорить ученику: «Посмотри на тот или другой предмет, заметь, как он похож…» и т. д. Ученика надо спрашивать, что он видит? Не похоже ли это на… и т. д. Точно так же нет смысла давать ученику точные определения; гораздо важнее наводящими вопросами, поправками, сравнениями побудить ребенка самого

найти точное определение. Необходимо возбудить живой интерес к предмету, интерес, привлекающий к известной идее, или, как говорит наш педагог, интерес, толкающий ум «углубиться» в идею, дать ей известную систематизацию, захватывающую разнообразные идеи. Необходимо пробуждать и поддерживать интерес во всем обучении.

Известно, что один из учеников Гербарта прибавил к положениям Гербарта еще одно новое положение – интерес; по его мнению, все новое должно выводиться из старого знания, надо идти от «известного к неизвестному», потому что абсолютно новое не может вызвать интереса. «Искусственно создать интерес к себе», т. е. вызвать интерес к себе со стороны тех, у кого такого интереса нет, – задача очень трудная! Но поддерживать интерес к себе час за часом, год за годом со стороны даже не одного индивидуума, а целой массы существ, у которых нет с нами ничего общего, отличающихся от нас даже по возрасту, – это уж задание сверх человеческих сил. Таково задание учителя или, как он сам говорит, его «искусство», если он хочет, чтобы собрание детей, обреченных им на неподвижность (дисциплина), следило за ним умственно, понимало его слова и училось. Подобную интимную работу нельзя навязать детям, как положение тела; ее можно сделать продуктивной, лишь пробуждая и поддерживая интерес учеников. <…>

Искусство еще более сложное – это так руководить самостоятельной умственной работой детей, чтобы они находили не только то, что естественно встречается на пути, но именно то, чего бы хотел для них учитель. Учитель не говорит, чего он хочет, он наталкивает детей, и они «спонтанно» ассоциируют новые идеи, как и сам учитель; наконец, дети доходят до определений и выражают их такими же словами, какие были наготове у учителя, хотя он их и не высказал. Все это должно бы показаться какой-то кабалистикой, издевательством над здравым смыслом, а между тем это проводилось и проводится в жизнь и в известных случаях составляет все «искусство» учителя. <…>

Открытия медицины: деформация и болезни. Фактически первая наука, пробившая себе дорогу в школу, была медицина. Медицина создала специальную, школьную гигиену, своего рода Красный Крест в школе. Самая интересная сторона школьной гигиены – открытие и описание «болезней школьника», т. е. болезней, возникающих благодаря самому факту занятий в школе. Наиболее распространенными из этих болезней считаются искривления позвоночника и близорукость. Искривления позвоночника являются следствием слишком продолжительного сидения в классе и неправильного положения тела при писании.

Близорукость вызывается недостатком школьного освещения или тем, что ребенок сидит слишком далеко от доски, от книги; постоянное напряжение зрения делает детей близорукими. Известны также и другие менее значительные школьные болезни. Вообще, ослабление организма школьника – настолько общее явление, что школьная гигиена считает идеалом бесплатное снабжение всех детей рыбьим жиром для укрепления сил. Анемия, золотуха, неврастения тоже могут быть включены в число школьных болезней.

Для гигиены открылась новая область профессиональных болезней. Методы обучения чтению и письму должны быть подвергнуты тщательному и детальному изучению в связи с наблюдаемыми у детей искривлениями позвоночника и дефектами зрения. Для защиты ребенка – жертвы неподходящей и непосильной работы – должна возникнуть медицина правовая.

Существующая медицина устанавливает случаи заболеваний и смертности в приютах для подкидышей, среди жертв искусственного вскармливания, среди детей, отдаваемых кормилицам по деревням. Медицина констатирует все эти отдельные факты, рисующие юридические отношения, – отсутствие гражданских прав у ребенка. Теперь медицина проникла в школу, где дело идет не об отдельных случайных жертвах, а о всех детях вообще, и тут уж закон налагает обязанности на детей и подчиняет их принудительной и мучительной работе в течение многих лет. Не придется ли особой правовой медицине вступиться за невинных, как судебная медицина вступается за преступников?

Наука не выполняет своего назначения. Медицина ограничивается лечением болезней. Она констатирует причины заболеваний, но не борется с ними, а заботится лишь о помощи жертвам болезни. Медицина не берет на себя великой роли «защитницы» жизни; она, как Красный Крест на войне, занимается лишь лечением раненых и облегчением страданий. А, между тем, если бы медицина в школе боролась с основными недостатками системы, подрывающими силы молодого поколения, она могла бы стать «охранительницей» будущего человечества.

Д-р Жандр называет наши школы фабрикой близоруких и горбатых. И действительно, неправильное положение учеников за работой, недостаточное освещение, мелкая печать в школьных пособиях, чтение с доски служат постоянной причиной искривления позвоночников и близорукости, так что эти болезни можно вполне назвать профессиональными болезнями школьника.

Казалось бы, так естественно дать возможность каждому

ребенку найти себе подходящее место в классе: если доска далеко, – приблизиться к ней; если освещение плохое, – работать медленнее; нужно лишь позволить детям менять места, двигаться по классу, тратить на работу немножко больше времени…

Кто же решается запрещать такие невинные вещи и обрекать детей на слепоту и другие заболевания?

Оказывается, это делает учитель, который еще пытается заслужить привязанность своих жертв. Что может быть проще, чтобы дети вставали, когда они устали сидеть, переставали писать, когда утомились от писанья, и не искривляли бы себе позвоночников. Каждого должен волновать вид ребят за работой в позах, которые неизбежно ведут к искривлениям позвоночника. Для чего нужны такие мучения? Для того, чтобы кто-то мог бы уподобиться творцу и творить ум ребенка по образу и подобию своему. Для этого необходимо подвергнуть мукам свободное существо. Других оснований нет.

Существуют и особые приемы, установленные так называемой наукой для исправления позвоночников у школьников. Точно определяется положение, которое должен занимать ребенок во время работы. «Ноги ребенка должны упираться в подножку, руки спускаться параллельно телу и т. п.» Для соблюдения всех правил необходимо, чтобы парта была точно приспособлена к ребенку. Все части парты должны соответствовать строению тела ученика; даются точные размеры, высота, ширина и т. п.

Так пытаются избавить детей от искривления позвоночника. Одно только трудно: удержать 40–50 детей в течение часа в полной неподвижности, в позах, удовлетворяющих всем правилам гигиены, и еще труднее найти парты, которые всегда точно подходили бы к изменениям растущего организма. Все эти рецепты на деле оказываются не особенно практичными; число детей с искривлениями не уменьшается. Вопрос остается неразрешенным.

С этой же целью в некоторых образцовых школах в Риме устроены ортопедические кабинеты, обставленные очень полно и богато. Здесь дети подвергаются особому подвешиванию, применяемому при лечении искривлений, при туберкулезе позвоночника, при рахите. Здоровые дети наравне с больными должны терпеть одинаковые испытания, – зато можно собрать богатый статистический материал.

Если подвешивание применяется регулярно с шестилетнего возраста, уничтожаются вредные последствия продолжительного школьного сиденья – ребенок спасается от искривления.

Открытия экспериментальной психологии: нервное истощение. Гигиена в школе обратила внимание на искривление и

близорукость, а экспериментальная психология натолкнулась на факт нервного истощения школьников, занялась вопросом о школьном переутомлении. Экспериментальная психология пошла по стопам медицины, пытаясь, главным образом, найти средство для облегчения страданий. Она положила начало науке, не имеющей еще точного названия. Одни ее называют экспериментальной психологией в применении к школе, другие – научной педагогикой. <…>

Несмотря на громадные противоречия между точностью инструментов и колебаниями в результатах измерений, являющимися с точки зрения математики абсурдом, экспериментальная психология все же развилась в научную дисциплину, мнящую даже своей основой математику.

Эта наука проникла в школу и поставила себе целью помочь школьнику и оживить педагогику. Методы науки, конечно, не остались старыми методами психофизики и психофизиологии. Экспериментальная психология эмансипировалась от своего прошлого и стала развиваться совершенно независимо. Теперь она пользуется для исследований чисто психологическими наблюдениями.

Психологические наблюдения получили самое широкое применение в школах, хотя, конечно, не исключаются и кабинетные психологические опыты с помощью точных инструментов.

Например, ученик читает страницу и зачеркивает все «а», – это обычный способ испытания внимания при условии измерения затраченного времени.

Счет вслух от одного до ста с одновременным записыванием арифметических действий служит измерению распределения внимания, для чего нужно отмечать по хронометру время, потраченное на упражнение, и подсчитать все сделанные ошибки. Когда подобное упражнение выполняется сразу несколькими учениками, получается материал для сравнительного изучения индивидуальных активностей.

Эти эксперименты (их рекомендуют все психологи) не должны нарушать обычного хода школьной жизни; эксперимент, как научное исследование, просто подводит итоги результатам обычных занятий. Подобные эксперименты указывают, главным образом, на количество совершаемых ошибок и трудности в фиксировании внимания, т. е. раскрывают перед нами явления усталости и состояние переутомления у детей.

Теперь начали бить тревогу: ведь старая педагогика занималась лишь тем, что дети должны делать. Мысль об опасностях, которые грозят нервной организации детей,

зародилась лишь с момента соприкосновения школы с наукой. Вопрос о переутомлении привлек к себе усиленное внимание. Задумались о борьбе с этим явлением. Были изучены все факторы переутомления: роль возраста, пола, особенностей индивидуальных типов, степень интеллигентности, влияние времен года, различных периодов дня, питания, интереса, перемены работы, положения тела.

Наука сталкивается с неразрешимыми проблемами. Наблюдения и обследования выдвигают громадное число неразрешимых вопросов. Невозможно установить, переутомляются ли мужчины скорее женщин или обратно, устают ли более развитые люди скорее, чем менее развитые. <…>

Утомляемость по временам года сказывается лишь в том смысле, что утомление школьника растет с первого школьного дня до последнего, но влияет ли тут смена времен года или просто ребенок переутомляется благодаря недостаткам школьной системы, – точно не известно. Относительно разных периодов дня очень трудно установить моменты наибольшего утомления. По дням недели дети утомляются меньше всего по понедельникам и пятницам, но это тоже не окончательно установлено. Привычка, паузы, интерес используются для борьбы с переутомлением, но уменьшают эти факторы усталость или только отвлекают от нее – вопрос нерешенный. О перемене работы можно сказать то же самое. Ряд интересных исследований и наблюдений показал, что частая смена занятий утомляет больше, чем одна и та же длительная работа, и частые перерывы в работе утомительнее, чем углубление в работу. <…>

Не особенно утешительно после стольких исследований и опытов прийти к заключению, что на каждом шагу тебя окружают неразрешимые задачи. Больше того, над всем этим выступает самая трудная задача: сделать приятным и радостным место, где тело ребенка подвергается мучениям и скука отравляет его организм. Невозможно обучить детей без вреда для них, но нужно ли вредить им, доставляя им приятное? <…>

Школьная гигиена и психология стараются устранить многие недостатки, «уменьшить мучение» детей: улучшаются программы, сокращаются расписания, устраняются письменные работы.

Но тут выдвигается уже новая опасность: невежество школьников, предоставление их самим себе и влияние улицы в течение большей части дня. А наше время как раз требует более интенсивных забот о подрастающем поколении, о развитии культуры.

Возможно, что на самом деле для борьбы с переутомлением надо искать выход в открытии антитоксинов. «Подумайте! –

замечает д-р Клапаред, – сыворотка против переутомления! Какое бы это было ценное приобретение!» С этой точки зрения коэффициенты утомления определяли бы дозу антитоксина, необходимую для каждого урока.

При развитии этих вспомогательных наук скоро придется устраивать в школах наряду с ортопедическими кабинетами еще физико-химические; после сеанса в ортопедическом кабинете школьники будут являться в физико-химический с рецептами, составленными на основании изучаемых предметов, для впрыскивания сыворотки, которая должна освободить организм от яда скучной работы.

Все это похоже на некрасивую иронию, но это вовсе не ирония. Там, где уже фактически существует ортопедический кабинет, через некоторое время может появиться и химический. Если проблема свободы ищет своего разрешения в применении машин и справедливость будет рассматриваться с точки зрения химии, – такие последствия явятся лишь логическим выводом из наук, развившихся из ошибочных положений.

Истинная экспериментальная наука, которая должна лечь в основу воспитания, освобождающего ребенка, очевидно, еще не народилась. Ей еще предстоит прийти на смену «наукам», вызванным к жизни страданиями детей-мучеников, как химия пришла на смену алхимии, современная медицина на смену медицине прошлых веков. <…>

Глава III. Мой вклад в науку

Психическая жизнь организуется с момента возникновения внимания. Моя опытная работа с маленькими детьми от 3-х до 6-ти лет является практическим вкладом в исследование проблемы ухода за душою ребенка, ухода, подобного уходу, устанавливаемому правилами гигиены для тела ребенка.

Полагаю, что следует указать на тот основной факт, который натолкнул меня на подход к моему методу. После многолетнего опыта с дефективными детьми я впервые начала применять мой метод и часть дидактического материала с нормальными детьми в S. Lorenzo – тут мне однажды пришлось наблюдать одну маленькую девочку лет трех. Девочка была совершенно поглощена деревянным бруском с цилиндрами, вынимала и вставляла цилиндры в соответствующие гнезда. Выражение лица ребенка отражало такое интенсивное внимание, что мне оно показалось совершенно необычным; до сих пор мне не приходилось наблюдать в детях такой сосредоточенности, и я даже была уверена, что внимание детей характеризуется большой неустойчивостью, постоянным перепрыгиванием с одного предмета на другой; потому-то эта девочка вызвала у меня особый интерес.

Я наблюдала девочку, стараясь ей не мешать, и считала, сколько раз она повторит упражнение; но, заметив, что она и не думает кончать, я поставила креслице вместе с ребенком на стол, девочка поспешно подхватила цилиндры и брусок, положила брусок поперек ручек креслица, а цилиндры к себе на колени и

продолжала работать, как ни в чем не бывало. Тогда я позвала всех ребят петь; дети пели, а малышка на столе продолжала работать с цилиндрами, пока песенка не кончилась. Я насчитала, что упражнение было повторено 44 раза; наконец, девочка кончила по собственному побуждению, совершенно независимо от окружающих стимулов, и выглядела спокойной и счастливой, как будто бы она пробудилась от успокоительного сна. Я никогда не забуду этого дня, я пережила тогда то, что должен переживать человек, сделавший открытие.

Постепенно подобную концентрацию внимания я стала наблюдать у всех детей. Ее можно определить, как постоянную реакцию в отношении внешних, точно установленных условий. Всякий раз, когда происходит такая поляризация внимания, ребенок совершенно меняется, делается более покойным, почти более интеллигентным и восприимчивым: в ребенке проявляется высшая стадия духовной жизни, настоящей сознательности.

Это похоже на то, как в насыщенном растворе возникает центр кристаллизации: вокруг него соединяется вся текучая и беспорядочная масса вещества и превращается в кристалл дивной формы. Когда у ребенка наступает момент такой поляризации внимания – все текучее, беспорядочное в его сознании как бы организуется в стройную систему духовной жизни. Так же и жизнь каждого взрослого человека полна мелких и повседневных забот, пока, наконец, что-нибудь особенное не заставляет его осмотреться, сосредоточиться, познать самого себя и с этого момента как бы начать жить. Это известного рода «внутреннее формирование» души.

Такой же процесс происходит при зачатках внутренней жизни ребенка и сопровождает его развитие, пока, наконец, становится доступным исследованию как часть экспериментального материала. Так проявилась душа наблюдаемого мною ребенка, и под влиянием подобных проявлений был установлен метод воспитания духовной свободы.

История описанного выше маленького эпизода скоро распространилась по всему миру и сначала рассматривалась, как какое-то чудо. Но постепенно, путем дальнейших опытов, стали определяться простые и очевидные принципы «ухода» за духовной жизнью ребенка, как раньше устанавливались принципы ухода за телом.

Психическое развитие организуется с помощью внешних стимулов, которые должны быть определены экспериментальным путем. Мой вклад в воспитание маленьких детей стремится определить по данным производимых экспериментов форму свободы внутреннего развития. Невозможно было бы представить

свободу развития, если бы по своей природе ребенок не был способен к самостоятельному органическому развитию, если бы стремление проявлять свою энергию, раскрывать скрытые силы, приобретать средства, необходимые для гармонического развития, не существовали в ребенке.

Для такого раскрытия сил ребенок, оставленный свободным в своей активности, должен найти в окружающей среде что-нибудь организующее, соответствующее организации его внутреннего мира, развертывающейся по естественным законам. Секрет свободного развития ребенка заключается в организации необходимых средств для его внутреннего духовного питания, средств, соответствующих примитивным импульсам ребенка так же, как питание новорожденного грудью делается возможным потому, что грудь матери по своей форме и содержимому вполне соответствует нуждам ребенка. И вот в процессе удовлетворения своих примитивных инстинктов, своего внутреннего голода личность ребенка начинает складываться и проявлять свои особенности так же, как новорожденный младенец, питаясь молоком матери, строит свое тело и приобретает способность естественных движений.

Недостаточно только поставить, как воспитательную задачу, отыскание путей и средств для организации внутреннего мира ребенка и развития его внутренних способностей: настоящая проблема заключается в том, чтобы доставить ребенку «пищу», которая ему необходима.

С помощью этой «пищи», поскольку она отвечает внутренней потребности, ребенок развивает сложную организационную активность, упражняет ум и развивает качества, которые даже считались раньше недоступными натуре маленького ребенка, как, например, терпение, постоянство в работе, послушание, кротость, привязанность, искренность, приветливость, – эти качества мы обычно разделяем по разным категориям и думаем, что их надо развивать непосредственно в каждом человеке, хотя на самом деле не имеем понятия, как же это делать. Для этого как раз необходимо предоставить полную свободу самостоятельному развитию ребенка; важно, чтобы никакое неуместное вмешательство не нарушило бы спокойного мирного раскрывания психики: ведь мы оставляем в покое тело новорожденного, чтобы оно могло спокойно усваивать получаемую пищу и хорошо расти.

Относясь таким образом, мы можем ждать чуда во внутренней жизни ребенка: раскрытия неожиданных, чудесных и внезапных этапов, «взрывов» развития, – совершенно так же, как в деле физического развития толковая мать, снабжая ребенка нужной пищей и покоем, наблюдает, как он растет и как

происходит естественное развертывание его физической природы, как появляется первый зуб, первое слово и, наконец, действие, благодаря которому ребенок вдруг поднимается и начинает ходить.

Но чтобы обеспечить психические феномены роста, следует подготовить обстановку, среду определенного характера, дать детям внешние стимулы, необходимые для развития. В этом-то и заключается положительная сторона моего эксперимента; благодаря ему многие теоретические положения сделались конкретными фактами.

До сих пор говорилось о свободе ребенка самым неопределенным, расплывчатым образом: не было установлено границы между свободой и просто «заброшенностью». Говорили: «У свободы есть ограничения», «Свобода должна быть правильно понята». Но не было специального метода, который указывал бы, как надо понимать свободу и в чем должно состоять то интуитивное «нечто», которое должно ограничивать свободу. Установление такого метода открывает новый путь в воспитании.

Необходимо поэтому, чтобы среда, обстановка жизни ребенка заключала в себе средства (стимулы) для самовоспитания. Эти стимулы нельзя вводить случайно. Они должны представлять результаты экспериментального изучения, которое не может быть предпринято первым встречным, так как для такой сложной работы требуется научная подготовка. Кроме того, тут необходимы, как во всякой экспериментальной работе, продолжительность, большое количество усилий и точность. Нужны годы исследования вопроса, прежде чем можно установить средства – стимулы, действительно необходимые для психического развития.

Теоретики педагогики, предоставляющие вопрос о свободе ученика здравому смыслу учителя или какому-нибудь изучению в учительских семинарах, еще очень далеки от разрешения проблемы свободы. Ученые и наиболее выдающиеся педагоги не могли бы сами немедленно разрешить эту проблему, потому что для решения вопроса, кроме личной подготовленности и прирожденных способностей, нужен еще новый фактор – время, т. е. длинный период подготовительного эксперимента, должна существовать наука, устанавливающая средства для самовоспитания.

Кто говорит теперь о свободе в школе, тот должен одновременно демонстрировать пособия, приближающиеся к научным приборам, которые делают такую свободу возможной. А научный прибор должен изготовляться на принципе точности; как какие-нибудь призмы для физических опытов изготовляются по

законам рефракции света, так и педагогические приборы должны базироваться на психических манифестациях ребенка. Такой прибор (инструмент) мы можем сравнивать с систематизированным измерением способностей (mental tests). Он, однако, не служит для измерения каждой вызываемой им психической реакции, но, наоборот, является стимулом, который сам должен быть установлен по психическим реакциям, поскольку он способен их вызвать и поддерживать известное количество времени, т. е. в данном случае психическая реакция определяет и фиксирует систематические mental tests.

Психическая реакция, которая составляет базис для сравнения при определении tests, есть не что иное, как поляризация внимания и повторение связанных с этим действий. Когда стимул соответствует раскрывающейся личности, он служит не для измерения, а для поддержания и укрепления реакции, т. е. это стимул для процесса «внутреннего формирования» явлений психической жизни. В действительности на основе такой пробудившейся и длительной активности в организме возникают сложные внутренние процессы в ответ на действия внешних стимулов.

Мы вводим в старый круг педагогических учений не «измерительную» науку, не измерение личности (задача, которую себе часто ставит проникнувшая в школу экспериментальная психология), но пытаемся создать науку «преобразовательную», преобразующую личность, науку, способную поэтому стать педагогикой в настоящем и истинном значении этого слова.

В то время как старая педагогика в различных вариациях исходила из личности «воспринимающей», которая должна воспринимать знание и под этим влиянием пассивно формироваться, – новое учение, имеющее научный базис, смотрит на ученика, как на развивающуюся «активную личность» (рефлектирующую и ассоциирующую), реагирующую на стимулы, систематически подобранные и определенные экспериментальным путем.

Таким образом, эта новая педагогика принадлежит к группе новых наук, а не к старым спекулятивным построениям, хотя она не базируется непосредственно на точных измерениях «экспериментальной психологии». Метод, при помощи которого новая педагогика собирает свой материал (эксперимент, наблюдения, поверка, установление новых явлений, воспроизведение и утилизация), несомненно, вводят ее в число экспериментальных наук.

Внешние стимулы могут определяться качественно и количественно. Нет ничего более интересного, чем подобные

эксперименты. Они дают возможность определить с большой точностью внешние стимулы как в количественном, так и качественном отношении. Например, очень маленькие вкладки различных геометрических форм вызывают у ребенка лет трех очень мало внимания, но, увеличивая размеры вкладок, мы доходим до такой их величины, когда они определенно фиксируют внимание и тогда уже вызывают активность, толкают на определенное упражнение, которое становится фактором развития.

Подобный эксперимент повторяется над многими детьми, и таким путем мы приходим к установлению размеров серии предметов, служащих стимулами для внутренних процессов в детской душе. Таким же путем можно идти в подборе серии цветов и вообще «качеств» предметов. Качество чувствуется в такой степени, чтобы фиксировать внимание лишь при известной степени интенсивности стимула, которую можно определить лишь степенью психической реакции, проявляемой ребенком (например, нужна известная интенсивность краски, чтобы привлечь внимание ребенка к поверхности цветной таблички и т. п.). Качество стимула должно определяться психическим экспериментом, показывающим активность, которую стимул вызывает в ребенке, занятом известным упражнением в течение более или менее продолжительного времени, в результате чего происходит внутреннее развитие, самоформирование.

Среди характерных черт предметов-стимулов следует обратить внимание на одну сторону, вызывающую умственную деятельность высшего порядка: предметы-стимулы дают возможность контролировать ошибки. Чтобы вызвать процесс самоформирования, недостаточно стимулу лишь возбуждать активность, – нужно также, чтобы стимул управлял активностью. Ребенок должен не только просто повторить упражнение, но дойти до такой степени совершенства, когда он в упражнении не делает больше ошибок. Все физические и внутренние свойства предметов, даваемых детям в качестве стимулов, должны определяться не только непосредственной реакцией внимания ребенка, но и возможностью контроля над ошибками, т. е. вызывать активное участие наиболее высоких умственных способностей (сравнение, суждение).

Например, один из первых предметов, привлекающих внимание трехлеток, – брусок с цилиндрами (серия цилиндров различных размеров для вынимания и вставливания в гнезда бруска) обладает чисто механическим свойством контроля, потому что если ребенок сделает только одну ошибку при распределении цилиндров по гнездам, – для одного из цилиндров

не хватит гнезда и он окажется лишним. Таким образом, ошибка – это препятствие, его можно победить лишь поправкой, иначе упражнение нельзя выполнить. Кроме того, поправить ошибку в упражнении с цилиндрами так просто, что ребенок приходит к этому сам: маленькая загадка выступает перед ребенком, как какая-то неожиданная «проблема», и заинтересовывает его в работе.

Следует, однако, отметить, что сама по себе «загадка», «проблема» не есть главный стимул интереса, и не она толкает к повторению упражнения, к достижению успеха. Ребенка интересует не только ощущение манипуляции с предметами, но приобретение новой способности, нового «видения», помогающего ему распознавать разницу в размерах цилиндров, – разницу, прежде не сознаваемую. «Проблема», «загадка», которая встает только в связи с ошибкой, не сопровождает нормального процесса развития. Интерес, возбуждаемый лишь любопытством («загадка»), не является созидающим интересом, тем живым источником, который бьет из потребности самой жизни и поэтому влияет на формирование духовного облика ребенка. Если бы духовная жизнь шла только за «проблемами», загадками, сопровождающими некоторые наши действия, она могла бы поддаваться влиянию каждой внешней причины, сбиваться на ложный путь.

Я подчеркиваю этот пункт, может быть, даже преувеличенно с целью ответа на очень важные возражения и замечания, которые мне делались. Фактически уже во второй серии предметов-пособий, предназначающихся для воспитания глаза, контроль над ошибками основывается не на механическом, а на психологическом моменте. Сам ребенок, когда его зрение способно воспринимать различие в размерах, увидит ошибку, если предметы, с которыми он оперирует, имеют определенные размеры и определенную окраску. Можно сказать, что в этой серии упражнений сами предметы своими размерами и яркой окраской вводят момент контроля над ошибками.

Контроль совершенно другого порядка и более высокого качества заключается, например, в материале для арифметических упражнений; здесь проверка состоит в сопоставлении работы самого ребенка с моделью, что указывает на сознательную силу воли ребенка и создает настоящие условия для самовоспитания.

Но каков бы ни был контроль над ошибками и как бы он ни удалялся от чисто механического, чтобы утвердиться на основе внутренней развивающейся активности, – все же этот контроль определяется, как всякое качество предметов-стимулов, реакцией

ребенка, то есть тем вниманием, которое ребенок уделяет упражнению и повторению упражнения.

С другой стороны, для определения количественной стороны предметов-стимулов экспериментальный критерий иной. Когда имеются очень точные приборы, они вызывают самостоятельное упражнение, вполне согласованное и гармонирующее с фактами внутреннего развития в такой мере, что на известной ступени в общем развитии ребенка открывается новая психическая картина, как бы более высокие «слои» развития духовной жизни.

Ребенок на время оставляет дидактический материал, но не с признаками утомления, а как бы подхваченный новым приливом энергии. Его ум теперь способен к абстракции. Ребенок переносит свое внимание на внешний мир и наблюдает его в известной системе, которая является порядком, сформировавшимся в его мозгу в процессе всего предшествовавшего развития; ребенок начинает самостоятельно делать ряд точных и логических сравнений, которые служат настоящему приобретению знания. Наступает как бы период «открытий», вызывающих в детях энтузиазм и радость. Эта более высокая ступень развития особенно плодовита в своей последней стадии.

Важно, чтобы внимание ребенка не направляли на материал, когда для него наступают моменты абстрактного мышления. И учитель, пытающийся в это время натолкнуть ученика на продолжение его активности с предметами-пособиями, задерживает развитие, ставит ему преграды. Потушить в ребенке его стремление к переживанию сложных интеллектуальных эмоций – это значит закрыть ему путь к прогрессу.

Ту же ошибку делают те, кто настаивает на чрезмерном количестве материала для развития; это рассеивает внимание, механизирует упражнение и, пожалуй, заставляет ребенка переходить в более высокую стадию развития, не заметив этого, не обняв умом. Такой материал бесполезен, «никчемен», но благодаря своей «никчемности» может толкнуть ребенка назад. Нужно точно определить, что является «необходимым», достаточным для того, чтобы соответствовать внутренним потребностям жизни в процессе развития.

Руководством для определения «количества» должны служить проявления активности ребенка. Дети, долго упражнявшиеся с определенным материалом, проявлявшие признаки глубокого внимания, начинают совершенно внезапно как бы подыматься вверх, подобно тому, как аэроплан, после короткого путешествия по земле, покидает ее. Их видимое отвлечение от предметов занятий можно понять лишь по их внутренней радости и удовлетворению. Ребенок, по-видимому, ничего не делает, но это

длится мгновение, через некоторое время он начинает говорить и рассказывает, что произошло в нем, и дальше его пытливая активность толкает его к новым исследованиям и открытиям.

Возьмем детей, способных к тем же процессам, но окруженных слишком большим количеством стимулов. В момент внутренней «зрелости», когда они готовы к самостоятельному мышлению, они связаны, просто прикованы к земле излишним материалом.

Уменьшение интенсивности внимания к новым предметам, неустойчивость внимания и отсюда усталость ведут к явному потуханию внутренней активности. Весь вид ребенка меняется, он тупо смеется, гримасничает, слабеет, капризничает и просит новых и новых вещей, потому что он попал в круг пустых впечатлений и не чувствует ничего, кроме желания рассеять свою скуку. Ребенок отбивается от внутренней дисциплины, устает и почти теряет свою индивидуальность. Если кто-нибудь не поможет, не освободит его от ненужных ему пособий и игрушек, не укажет ему на что-нибудь его захватывающее, ребенок сам не в силах найти выход.

Эти два совершенно противоположных типа детей дают представление о тех критериях, при помощи которых мы в наших опытах определяем «количество» материалов-стимулов, необходимых для развития. Излишек стимулов задерживает проявление внутренних сил ребенка. Это подтверждают все мои товарищи по опытной работе. Если же, наоборот, материал недостаточен и внутренние самоупражнения не приводят ребенка к «зрелости», – не проявляется способность к абстракции, эта вторая стадия самовоспитания, толкающая ребенка все вперед и вперед.

Основной факт интенсивного и продолжительного внимания, вызывающий повторение известных действий и упражнений, помогает нам найти стимулы, подходящие для развития и отвечающие потребностям каждого данного возраста: стимул, толкнувший ребенка трех лет повторить упражнение 40 раз, вызовет у шестилетнего ребенка, может быть, десять повторений.

Предмет, возбуждающий интерес в крошке трех лет, может совершенно не заинтересовать шестилетку. Вообще же ребенок шести лет способен фиксировать свое внимание дольше трехлетнего, если стимул, толкающий его на это, соответствует потребностям его внутренней активности. Так, если маленький ребенок может максимально повторить одно и то же действие сорок раз, ребенок шести лет повторяет интересующее его упражнение двести раз. Если максимум продолжительности непрерывной работы для трехлетнего малыша – полчаса, то для

шестилетнего этот период может быть больше двух часов.

Поэтому нет смысла устанавливать систематические tests какого-нибудь занятия, например, подготовки к письму, безотносительно к возрасту. Например, мой метод обучения письму основывается на прямой подготовке движений, из которых слагается акт письма, т. е. управления инструментом письма и ощупывания букв алфавита. Когда дети заштриховывают параллельными палочками контуры металлических вкладок и ощупывают наждачные буквы, они фиксируют два мускульных механизма, необходимых для писания, и так полно, что в результате получается акт письма, внезапного письма – письма каллиграфического и однообразного у всех детей, потому что они фиксировали свои движения, ощупывая буквы одного и того же алфавита, и воспроизводят форму этого алфавита совершенно точно.

Для фиксирования мускульного механизма необходимо продолжительное повторное упражнение. Обычно больше всего интереса к заштриховыванию контуров геометрических фигур и ощупыванию букв проявляют дети четырех-пяти лет. Если же мы предложим тот же самый материал ребенку лет шести, он не будет ощупывать буквы так много раз, как бы следовало, и обычно пишет гораздо хуже, чем малыши, которые начали свои подготовительные упражнения в подходящем возрасте. Это проявляется во всех остальных упражнениях моей системы.

Таким образом возможно опытным путем установить с большой точностью умственное развитие детей разных возрастов и, при пользовании подходящим материалом, определить степень умственного продвижения по возрастам. Возможно определить средства развития настолько точно, что это позволит установить настоящее соответствие между внутренними нуждами ребенка и внешними стимулами. Для того, кто достиг этого, облегчается задача помогать естественному развитию психической жизни ребенка. С такими пособиями-стимулами каждый педагог может осуществить идею свободы в школе. Этот длительный эксперимент, на который меня натолкнули Итар (Itard){ Итар Жан Мари Гаспар – франц. врач, широкую известность которому принесло первое научное описание воспитания ребенка, который до 12 лет был изолирован от общества. Незначительный результат многолетних попыток приобщить дикаря к культуре показал важность ранних этапов развития для достижения интеллектуальной, эмоциональной и социальной зрелости. – *Ред.*} и Сеген (Seguin){ Сеген Эдуард – французский врач и педагог, автор системы обучения и воспитания глубоко умственно отсталых детей. – *Ред.*}, и составляет мой вклад в педагогику.

Вся эта подготовительная работа послужила для выявления метода, уже известного, и должна также открыть путь для его дальнейшего развития.

Материал для развития нужен лишь как отправной пункт. При подборе внешних стимулов развития неизбежно оказывает влияние материал внутреннего развития: это как раз то, что нужно душе в ее устремлениях. Материальный стимул не отражает всей души, как отпечаток ноги не есть отпечаток всего тела, авиационное поле не место полетов аэропланов, а лишь необходимый участок земли, чтобы начать полет, место отдыха, убежища, якорь, куда аэроплан должен постоянно возвращаться; так же, когда формируется психический мир, необходимо нечто материальное, откуда дух мог бы начать свой полет, где был бы приют, отдых, точка опоры. Без этого душевные силы не могут расти, свободно развиваться.

Чтобы это была реальная точка опоры, она должна воспроизводить формы духа. Так, например, в первый период психической жизни материал развития служит упражнению внешних чувств, по качеству и по количеству определяется сенсорными нуждами ребенка и дает возможность проявлению активности, достаточной для созревания высших элементов психики, когда ребенок наблюдает и обобщает. Наоборот, в дидактическом материале нет ничего такого, что могло бы соответствовать возникающему в душе ребенка в дальнейшем прекрасному и сложному миру, обогащающему его новыми знаниями.

Дальше замечаем, что интеллект ребенка нуждается в более сложных упражнениях, и внимание, которое упражнялось на алфавите и пособиях для арифметики, усложняется благодаря методическому упражнению интеллекта при сопоставлении слуховых образов с зрительными и моторными, слов, произнесенных и написанных, в изучении количеств, пропорций, чисел. И тогда выявляются терпение и постоянство и в то же самое время живость, активность и радость, которые характерны для внутренней жизни, когда внутренняя энергия может проявляться спокойно и полно. Душевная жизнь ребенка, организуясь в известном порядке, соответствующем естественному порядку в натуре ребенка, развивается, растет, проявляется в известного рода равновесии, ясности, спокойствии, которые и создают потом самодисциплину, характерную для поведения детей в наших школах.

Внешний материал развития должен соответствовать психическим нуждам ребенка, это – как бы ступени лестницы, которые помогают ребенку подниматься вверх; эти ступени

должны доставлять возможность культуры, формирования высших способностей. Психические запросы требуют нового материала, нужны более сложные пособия, которые могли бы фиксировать внимание, воспитывать ум в процессе постоянного упражнения энергии и развивать такие качества, как постоянство и терпение, от которых зависит эластичность ума, психическое равновесие, способность к обобщению и самостоятельному творчеству.

Так, в процессе дальнейшего развития дети иногда берутся за самые привлекательные упражнения, например, заучивание наизусть, потому что в них зародилась потребность не только наслаждаться образами внешнего мира, но и приобретать знания, затрачивая на это определенные усилия. Примером может служить удивляющее нас заучивание на память таблицы умножения. В этом смысле интересен отход детей в известный момент от пособий по арифметике: на известной стадии развития ребенка увлекают отвлеченные манипуляции над числами; ребенок как бы подчиняется внутреннему импульсу, толкающему его к освобождению от всех материальных связей и в то же время к экономии времени. Так дети восьми лет превращаются в страстных любителей счета.

Эти дети, вступившие на путь самовоспитания, приобретают необычную «чуткость» к своим внутренним нуждам; как грудной младенец при рациональном питании молчит в течение двух часов – время усвоения и переваривания пищи – и начинает плакать как раз тогда, когда наступает момент для нового приема пищи, так и эти дети «зовут на помощь», требуют нового материала, новых форм работы, когда совершился таинственный процесс их внутреннего созревания; они зовут на помощь, они указывают, в чем заключаются их дальнейшие потребности, как люди, страдающие от физических лишений, точно указывают, хотят ли они спать, есть или пить.

Точно так же ребенок просит чтения, грамматических упражнений или возможности наблюдать природу. Его потребность проявляется в ясно выраженном интенсивном желании, и воспитателям ничего не остается, как только удовлетворить эту потребность.

Ясно, что необходим подбор внешних стимулов, которые соответствовали бы известным явлениям психической жизни; воспитатель не может отвечать на процесс эволюции в сознании ребенка случайными предложениями той или иной работы: он должен иметь план, заранее определенный экспериментальным путем. Иначе говоря, эти внешние стимулы, о которых я неоднократно упоминала, эти ступени лестницы, по которым

подымается дух ребенка, должны быть установлены посредством опыта, как устанавливали факторы первоначального развития маленького ребенка. <…>

Подбор внешнего материала развития не основывается лишь на психологических потребностях; важным является само содержание материала как культурной ценности. Каждая наука: арифметика, грамматика, геометрия, естествознание, музыка, литература должны быть систематически представлены во внешних пособиях. К первоначальной психологической работе должно присоединиться сотрудничество специалистов по каждому предмету, чтобы установить совокупность средств, необходимых и достаточных для самовоспитания. В этом должна состоять подготовительная экспериментальная работа, которая устанавливает средства развития, внешние впечатления, необходимые для раскрывания внутренней жизни; точное соответствие психическим нуждам развития, самоформирования является существенным элементом всего построения. Эти стимулы – средства развития до известного пункта могут соответствовать дидактическому материалу или предметным урокам старой педагогики. Но значение их совершенно иное.

Наглядное пособие старой школы – это помощь учителю, чтобы он мог сделать понятным свое объяснение целому классу пассивно слушающих учеников. Все предметы, демонстрируемые на уроке, относятся лишь к той вещи, вопросу, которые выясняются; все эти вещи взяты случайно, без научного критерия, т. е. вне всякой связи с психическими нуждами ребенка.

В моем методе, наоборот, средства развития (стимулы) определены предварительным экспериментом в их отношении к внутреннему развитию ребенка. Цель их – не просто давать знания, а также вызвать самопроизвольное развитие внутренней энергии ребенка. Материал, предлагаемый детям, оставляется для свободного пользования, для применения индивидуальной энергии. Дети выбирают пособия, которые предпочитают, и это предпочтение диктуется внутренними потребностями «психического роста». Каждый ребенок занят выбранным пособием столько времени, сколько он хочет, и опять это желание соответствует потребности, его внутреннему созреванию, требующему продолжительных и повторных упражнений над тем или иным пособием.

Никто, ни один самый опытный руководитель не может «отгадать» внутреннюю потребность каждого ученика, установить время, нужное ученику для внутреннего развертывания, но если оставить ребенка свободным – все это проявится само собой под давлением этой внутренней потребности.

Психические факторы. Необходимо стать на научную точку зрения для объяснения явлений, наблюдаемых в детях, когда они пользуются моим методом. Я бы хотела совершенно отмежеваться от старых понятий, согласно которым прогресс развития ребенка определяется успехом в занятиях тем или иным предметом. Здесь приходится, почти как натуралисту, наблюдать развитие некоторых феноменов жизни. Для детей приготавливаются специальные «внешние условия», обстановка работы, но психические эффекты непосредственно связаны с самостоятельным развитием внутренней активности ребенка. Тут нет прямого соответствия между учеником и воспитателем; обучение – не причина тех проявлений внутренней жизни, которые мы встречаем. Дидактический материал моей системы служит лишь как бы реактивом, провоцирует те или иные психические явления, которые, группируясь, характеризуют пробуждение, формирование личности. Дисциплина – первое следствие того порядка, который формируется в душе ребенка; это очень важный фактор – внешний показатель внутренней работы, которая зародилась и развивается.

В первые дни открытия новой школы характерным является некоторый беспорядок, особенно если для учительницы школа – первый опыт и она ждет от него слишком многого. Дети не берутся за дидактический материал сразу. Учительнице кажется чем-то неожиданным, что дети не бросаются на пособия, не выбирают сразу то, что им по вкусу. В школе, где преобладают дети бедноты, все это организуется очень быстро, но для детей состоятельных классов, пресыщенных вещами и роскошными игрушками, дидактический материал становится привлекательным не сразу. Это естественно ведет к беспорядку, особенно если воспитательница еще не освоилась с понятием свободы. Для учительницы с опытом ясно, что действительная свобода зарождается там, где просыпается жизнь, и у нее достаточно такта, помогающего ей ориентироваться в период начального хаоса.

Тем не менее эксперименты в самых трудных условиях являются наиболее показательными и дают яркую картину психических явлений, которые можно сравнивать с порядком, формирующимся из хаоса. <…>

Miss Dufresne, заведующая английской школой, так описывает первые беспорядочные дни своего эксперимента: «Я должна сознаться, что первые четыре недели положение было тяжелое: дети не могли сосредоточиться на работе больше нескольких минут, не проявляли никакой настойчивости, никакой инициативы. Иногда бродили друг за другом, как стадо ягнят,

или слепо подражали друг другу. Кто-нибудь брал какую-нибудь вещь, – все бросались к ней; катались по полу, опрокидывали стулья».

Начало работы в одной школе в Риме (дети состоятельных родителей) описывается так: «Всего труднее оказался вопрос о дисциплине. Дети не умели взяться за работу и, казалось, не имели никакого желания работать».

Все педагоги, экспериментировавшие совершенно независимо друг от друга, сходятся в том, как, по их мнению, начинает организовываться порядок: повсюду в известный момент какой-нибудь ребенок начинает проявлять глубокий интерес к одному из упражнений. Не важно, чтобы это было определенное пособие, например, первое в серии. Оно может быть каким угодно из всей серии, но на нем фиксируется внимание, т. е. для ребенка этот предмет получает определенную ценность. Важен здесь не этот внешний предмет – пособие, а внутренний процесс в душе ребенка, реагирующий на стимул и захваченный им. И вот, когда ребенок заинтересовался одним пособием из нашей системы, он потом начинает интересоваться всеми пособиями, его активность проявляется как естественный процесс.

Когда начало положено, все идет вперед, укрепляется и развивается само собой. Тут проявляется немедленный, постепенный прогресс, вызываемый систематическим воздействием извне, гораздо чаще наблюдаемые феномены принимают характер «взрывов», создаются сразу особенные способности и черты, все это напоминает «кризисы» физиологической жизни, особенно все то, что характерно для периода роста. Наступает день, и у ребенка прорезывается зуб, ребенок произносит первое слово и делает первый шаг, и после первого зуба появляются уже все зубы, после первого слова развивается речь, первый шаг – начало хождения. Подобные же явления, «взрывы» предшествуют постепенно утверждающемуся порядку в психической жизни, и этот внутренний порядок – начало прогрессивного развития внутренних сил.

Вот еще несколько характерных замечаний (мисс Джорж, школа в Америке) относительно утверждения дисциплины: «… Через несколько дней эта туманная масса крутящихся частичек – неорганизованных ребят – начинает принимать определенные формы; дети как бы пытаются ориентироваться в самих себе. В пособиях, которые вначале кажутся глупыми игрушками, дети открывают какой-то своеобразный интерес, и в результате этого нового интереса ребенок начинает действовать, как совершенно независимое существо». И дальше мисс Джорж говорит: «…Они (дети) делаются чрезвычайными “индивидуалистами”. …

Предмет, абсолютно поглощающий одного ребенка, не вызывает ни малейшего интереса в другом; дети отличаются друг от друга по проявлению внимания. …Сражение выиграно лишь когда ребенок открывает что-нибудь определенное, возбуждающее в нем сильный интерес. Нередко энтузиазм загорается внезапно, со страшной быстротой».

«…Однажды я пробовала давать одному ребенку чуть ли не все пособия; ни одно не вызвало в нем ни искры внимания; но как-то случайно я показала ему две цветные таблички – красную и голубую – и обратила его внимание на различие оттенков. Ребенок схватился за них прямо с жадностью и усвоил пять различных цветов в один урок. А уж в последующие дни он принялся за все пособия серии, к которым прежде был совершенно равнодушен, и мало-помалу овладел всеми упражнениями.

Ребенок, который вначале был почти неспособен на чем бы то ни было концентрировать внимание, вышел из хаоса своего внутреннего существования, почувствовал интерес к одному из наиболее сложных пособий, к «длинной лестнице», он играл с ней, может быть, неделю подряд и научился считать и делать простые сложения. Потом он взялся за цилиндры и вкладки, т. е. более простые вещи, и заинтересовался всеми частями материала. Как только дети заинтересовываются материалом, сразу исчезает беспорядок, кончается умственное скитание, дети увлекаются брусками, цилиндрами, цветными табличками и т. д.».

Интересно еще сообщение о специальных свойствах, развивающихся в ребенке под влиянием пробудившегося интереса. Вот грациозный эпизод из истории развития индивидуальностей: «У нас в школе было две сестры, одна пяти, другая трех лет: младшая, как личность, не существовала, она во всем подражала старшей; например, у старшей был синий карандаш, и младшая не успокоилась, пока не получила такой же, и так во всем. Малютка не интересовалась ничем в школе, она следовала за сестрой и подражала ей во всех ее занятиях.

Но вот однажды младшая обратила внимание на розовые кубы, выстроила башню и так увлеклась, что много раз повторяла упражнение и совершенно забыла о сестре. Старшая девочка была так удивлена, что крикнула сестренке: «Я ведь рисую, а почему ты строишь башню?» Но с этого дня маленькая стала личностью, начала развиваться по-своему, перестала быть тенью сестры».

Развитие качеств, проявляющихся после того, как фиксировался прочный и упорный интерес к какой-нибудь работе, подтверждается фактами во многих школах, производивших свои эксперименты независимо одна от другой. Так, Miss Dufresne

рассказывает о девочке четырех лет, которая не могла отнести стакан с водой, даже если он был неполный, расплескивала всю воду и всячески избегала этой работы, т. е. была уверена, что не может ее выполнить. Когда же она заинтересовалась упражнениями с материалом и начала работать, переноска воды перестала представлять для нее какие-нибудь трудности и даже наоборот: когда дети рисовали красками, она вызывалась приносить им воду и не разливала ни одной капли.

Другой факт, заслуживающий большого внимания, рассказывает директриса австралийской школы. К ней поступила маленькая девочка, которая еще не могла членораздельно говорить, а произносила только неартикулярные звуки; по желанию родителей девочку исследовал специалист и нашел, что ребенок совершенно нормальный, что ее речь просто не развита и это придет позднее. Эта девочка однажды заинтересовалась цилиндрами и провела довольно много времени, вынимая и вставляя цилиндры обратно в гнезда бруска. После долгих повторных упражнений девочка с восторгом подбежала к учительнице и сказала совершенно ясно: «Пойди, посмотри».

Факт, постоянно встречающийся, когда дети начинают интересоваться работой и развиваться, – это проявление радости, которая их вполне захватывает. По сравнению с физиологическими явлениями такая радость – явный признак внутреннего роста, как увеличение в весе – признак роста тела.

Кажется, что дети сознают свой внутренний рост, приобретения, которые их делают выше духовно: они радостно выявляют факты, происходящие в их психике. «Дети показывают, – свидетельствует моя американская коллега, – какая гордость охватывает их, когда они сами создают что-нибудь новое… Они прыгали от радости, бросались мне на шею, когда узнавали, как делать что-нибудь новое, говорили мне: «Я это сам сделал, ты не знала, что я могу: я сделал это лучше, чем вчера».

И вот после таких фактов и переживаний устанавливается настоящая дисциплина, и ее наиболее характерные черты можно формулировать так: уважение к работе и к правам друг друга. С этих пор дети уже не вырывают друг у друга пособия, а терпеливо ждут, когда нужная вещь освободится; нередко ребенок заинтересовывается наблюдением над товарищем, занятым пособием, которого ему самому захотелось.

Вот когда дисциплина установилась и поддерживается внутренними сдерживаниями, ребенок работает независимо от других и развивает собственную индивидуальность. Но из этого не следует, что для ребенка наступает «моральная изоляция». Как раз наоборот – создается взаимное уважение, привязанность,

чувство связи, между детьми прежде не существовавшее. Зарождается совершенная дисциплина, помогающая коллективу детей существовать гармонично.

Miss Dufresne рассказывает такой факт: «После Рождественских каникул, по возвращении в школу, в детях произошли большие перемены. Казалось, что порядок установился сам собой без моего вмешательства. Дети слишком увлеклись работой, чтобы шалить и производить тот беспорядок, который был обычным в начале. Они брали из шкафа все пособия, занялись геометрическими вкладками и цилиндрами, стали их ощупывать пальцами, самые маленькие дети брались за рамки для застегивания, завязывания и т. д.; справляясь с общим пособием, брались за другое; не было признаков утомления, наоборот, дети казались счастливыми, радовались новым предметам.

Атмосфера труда овладела классом. Дети, которые раньше брались то за одно, то за другое по капризу, теперь стали проявлять стремление к какому-то порядку, внутреннему и лично устанавливаемому. Они концентрировали все свои усилия на выбранном упражнении, работали методически, точно, проявляли истинное удовлетворение при победе над трудностями. Эта точность в работе оказывала определенное влияние на их характеры. Они научились владеть собой».

Особенно интересен и поразителен пример мальчика лет 4,5 (в школе Miss Dufresne). Вначале ребенок нервничал, возбуждался и мешал всем в классе. «Этот мальчик обладал необычайным воображением; когда ему в руки попадался какой-нибудь предмет, он не обращал внимания на действительную форму предмета, но изображал его в лицах, потом изображал самого себя, воображая себя кем-то другим, говорил без умолку. Казалось, он был не в силах фиксировать свое внимание на каком бы то ни было предмете. Пока его ум был в хаотическом состоянии, ребенок был совершенно неспособен ни на какое точное действие, не мог, например, застегнуть пуговицы и тому подобное… И вдруг в нем произошло что-то чудесное. Все его поведение переменилось, он выбрал одно из упражнений, которое стало его любимым, а потом брался и за все другие; таким образом произошло успокоение его нервов и порывов». <…>

В наших Домах ребенка для детей бедноты в Риме, где работала синьора Микерони, нам удалось вести систематические наблюдения над упражнениями детей… Когда ребенок успокаивается после первых моментов увлечения избранной работой, в нем как бы устанавливается состояние внутреннего порядка. В этот период можно наблюдать наиболее подходящие

условия для работы.

Ребенок некоторое время бездействует, потом выбирает какое-нибудь, по его мнению, простое упражнение, например, подбор цветов по оттенкам. Работает над этим, но не очень долго, потом переходит к более сложной работе, например, к составлению слов из букв подвижного алфавита и упражняется в этом довольно долго (около получаса). Тут он перестает работать, прохаживается по классу и уже не так спокоен, как прежде. Для поверхностного наблюдателя ребенок проявляет признаки усталости.

Но через несколько минут он принимается за более трудное упражнение и работает с таким интенсивным вниманием, что, очевидно, он достиг кульминационного пункта в своей активности (сложение и записывание результатов). Когда эта работа закончена, активность ребенка исчерпана; он долго раздумывает над своим упражнением, потом направляется к учительнице и делится с ней своими мыслями.

У ребенка вид довольный, удовлетворенный и спокойный.

Видимое утомление между первым и вторым периодом работы – очень интересный факт; в этот момент ребенок не выглядит таким счастливым и покойным, как в конце. На самом деле он проявляет признаки возбуждения, двигается по классу, но никого не беспокоит. Можно сказать, что он как бы исследует, что принесет наибольшее удовлетворение его интересам, готовится к «большой работе».

С другой стороны, когда цикл закончен, ребенок освобождается от своей внутренней сосредоточенности; освеженный, удовлетворенный, он чувствует в себе некоторые социальные инстинкты, его тянет поделиться своим внутренним миром, прикоснуться к другим душам.

Подобные же проявления наблюдаются и в целом классе «дисциплинированных» («самодисциплина») детей. Синьора Макерони так характеризует это сложное явление.

Весь класс за работой. В 10 ч. общее движение; дети возбуждены, они не работают и не спрашивают о материале. Создается такое впечатление, что класс устал и склонен к беспорядочным действиям. Через несколько минут наступает опять полный порядок; дети снова увлечены работой; они уже выбрали новые и более трудные занятия. Когда работа прекращается, дети приветливы, спокойны, довольны.

Если в период «мнимой (кажущейся) усталости» в 10 ч. неопытная воспитательница, рассматривая это проявление ожидания или подготовки к трудной работе как момент беспорядка, вмешается, собирает детей, заставляя их отдыхать,

беспокойство детей усиливается и работа уже не налаживается, они не становятся покойнее, они остаются в ненормальном состоянии. Другими словами, их цикл труда прерван, они теряют все те свойства, которые связаны с внутренним процессом, протекающим систематически и полно. <…>

У детей бедноты, собственно, никогда не замечается такой сумятицы и беспорядка, как среди детей состоятельных родителей. Они почти всегда сразу заинтересовываются пособиями и берутся за них почти с первого момента. Но вначале все же этот интерес чисто поверхностный. Детям «любопытно», хочется потрогать «занятные вещи». Они некоторое время забавляются материалом, берут то одно, то другое, но никакого глубокого длительного интереса еще нет. Этот период (его часто совершенно не бывает у детей состоятельных классов) характеризуется сменами беспорядка. <…>

В классе, где уже установилась дисциплина, можно наблюдать ход развития внутренних активностей. Материал развития (дидактический материал), как известно, представляет серию предметов для постепенных упражнений, начиная от простейших сенсорных до упражнений в письме, счете, чтении. Детям дана полная свобода выбора материала, но так как каждое упражнение показывается ребенку воспитателем, естественно, дети берутся только за те упражнения, которые они знают, как выполнять.

Учительница наблюдает детей за работой, замечает, когда ребенок «созрел» для более сложного упражнения, и показывает ему, как его выполнить; иногда ребенок сам начинает какое-нибудь упражнение, потому что он наблюдал за подобной работой своих товарищей.

Необходимо иметь в виду эти специфические условия, в которых находится ребенок, чтобы проследить «прогресс» в работе. <…>

Стадия беспокойства между более простой и более сложной («серьезной») работой начинает исчезать, ребенок кажется более уверенным в самом себе, – он выбирает «главную» работу быстрее и решительнее. Таким образом, получаются две последовательные фазы непрерывной работы: одну можно назвать простой подготовительной фазой, другую – фазой серьезной работы.

Фаза подготовки продолжается очень короткий период, серьезная работа длится гораздо дольше.

Интересно, что период отдыха с его характерными чертами – удовлетворением и покоем, наступает после затраты максимальной энергии. С другой стороны, обычно всякое внешнее

вмешательство, перерыв в усилии вызывает в ребенке признаки усталости (беспокойства) или отвлекает его внимание. <…>

Ребенок ведет всю работу почти одинаково; единственное различие между начальным подготовительным упражнением и второй серьезной работой в их разной продолжительности. Период размышления является, видимо, «периодом внутренней работы», периодом «усвоения», как бы внутреннего созревания. Наблюдение за работой товарищей делается все чаще, как если бы невольно ребенок пришел к мысли о сравнительном изучении самого себя и своих товарищей; видимо, развивается активный интерес к размышлению над окружающим внешним миром: период открытий.

Можно сказать, что ребенок изучает самого себя в собственных достижениях и устанавливает связь со своими товарищами и окружающей его внешней средой.

На этой стадии осуществление всего цикла (работа, размышление и отдых) оказывает все большее и большее влияние на индивидуальность ребенка. Он всецело концентрируется на работе не только когда им сделано наибольшее усилие, но и в дальнейшем сосредоточен и сохраняет длительный интерес к окружающему миру. Он становится личностью, достигшей более высокой стадии в своей постепенной эволюции.

Это – период развития, когда ребенок начинает владеть собой и проявляет характерное качество, называемое мною «феномен послушания». Он может слушаться (повиноваться), т. е. может управлять своими действиями и, следовательно, подчинять их желаниям другого лица. Он может прервать работу, если ему помешают, не проявляя признаков усталости или «беспорядка». Больше того, работа становится его привычным состоянием, и он больше не выносит праздности; например, когда детей в этой стадии мы берем на уроки для учителей, где дети являются «предметами изучения», они охотно выполняют все, что мы их просим: дают себя измерять, выполняют предлагаемые упражнения, делают все с интересом, а не просто «жертвуя собой», как будто бы они сознают, что работают с нами заодно. Но когда им приходится дожидаться – просто сидеть, пока их позовут, они берутся за какую-нибудь работу. Пассивность для них невыносима. Часто во время моей беседы с учителями дети завязывают или шнуруют рамки, или покрывают весь пол словами из подвижного алфавита, или, если возможно, в моменты ожидания рисуют карандашом или красками.

Все это является теперь выражением осмысленной активности, составляющей часть психического организма ребенка. Но чтобы такое состояние укрепилось и продолжалось

развитие индивидуальности, необходимо какое-нибудь настоящее дело для каждого дня; потому что лишь при полном цикле активности, методической концентрации ребенок приобретает равновесие, подвижность, приспособляемость и способность выполнять более сложные задания, как, например, акты «послушания». Это невольно напоминает о методах, предписываемых католической религией для сохранения сил духовной жизни, т. е. о «периодах духовной концентрации», открывающих возможность приобретать «моральные силы». Нравственная личность укрепляет себя «размышлениями».

Дети, безусловно, нуждаются в периодах концентрации и серьезной работы, отсюда они черпают стимулы дальнейшего развития. <…>

Теперь установлено, что возможно определять степени развития или средние внутреннего развития, благодаря чему доступно и изучение индивидуальных отклонений. Для примитивного типа характерны беспорядочность поведения и неспособность концентрировать внимание; в этом случае нет настоящей работы. Для тех, у кого уже проявляется способность концентрировать внимание на определенном упражнении, за предварительной (простой подготовительной) работой следует период беспокойства и потом трудная, напряженная серьезная работа и состояние отдыха.

Потом мы различаем «вторую степень» работы, которая в среднем характеризуется исчезновением периода беспокойства и тем, что напряженная серьезная работа заканчивается размышлением; это – стадия открытий, обобщений, послушания; работа стала привычкой. Затем следует более высокая стадия общего развития, проявляющаяся в выборе более сложной подготовительной (первоначальной) работы; дисциплина становится привычкой. <…>

Когда труд становится привычкой, умственный уровень быстро поднимается, и организующий порядок делает хорошее поведение привычкой. Дети тогда работают упорядоченно, с упорством, дисциплинированно, естественно и непрерывно. А постоянная, спокойная и оживляющая работа физического организма подобна ритму нашего дыхания. Главной осью такого формирования личности становится работа на свободе в соответствии с естественными потребностями внутренней жизни; так свобода в интеллектуальной работе явилась основой внутренней дисциплины.

Великое достижение Домов ребенка – дисциплинированные дети. Внутренняя самоорганизация придает им особый характер, делает из них особый тип, которому предоставляется

возможность продолжать свободное проявление своей активности для завоевания культуры в известной последовательности.

Начальная школа – продолжение Домов ребенка. В школе дисциплинированное поведение является привычкой, основывающейся и сливающейся с более ранней привычкой к труду. Отсюда – достаточно дать ребенку материал более высокой стадии культуры, и ребенок, постепенно упражняясь на этом материале, будет переходить из одной стадии культуры в следующую.

Разница, замечаемая в достижениях последовательных возрастов, возникает на почве интеллектуального интереса, который перестает быть только импульсом для самоупражнения в повторении различных манипуляций, но становится уже интересом к самой работе, стремлением выполнить работу до конца или ознакомиться с известной областью знания, как с целым. Так, один творит на основе освоенных им материалов, например, ему хочется создать узор из соединения геометрических фигур с очертаниями металлических вкладок; ребенок отдается этой работе полностью, пока не кончит. Другой ребенок занят одной и той же работой 7–8 дней подряд. Третий заинтересовывается возможностями, скрытыми в числах или арифметических пособиях, и упорствует в этой работе день за днем, пока его знания не дадут ему полного удовлетворения.

На основе внутреннего порядка, создаваемого внутренней самоорганизацией, интеллект строит свой «замок» и растет – не спеша, спокойно, как с момента рождения самопроизвольно растет каждый живой организм.

Теперь я могу обрисовать только зачаточную идею практических возможностей для определения средних уровней внутреннего развития по возрастам. Нам еще понадобится много совершенных экспериментов, где при однообразном составе детей, вполне подготовленной обстановке и умелых учителях представится подходящий материал для наблюдения. Тогда изучающие вопрос смогут вести научную работу – работу, которая будет отличаться даже большей точностью, чем то, чего достигают при теперешних измерениях тела и определении математических средних роста.

Но мы не должны забывать, что уже полученные нами данные являются результатом долгой, систематической работы и основываются на более трудной работе установления внешних материальных средств (стимулов) для естественного развития.

Все это должно дать некоторые представления о трудностях научного исследования и разочаровать тех, кто считает возможным добиться результатов путем случайных и

поверхностных измерений в роде tests Binet-Simon! Изучение ребенка не может быть произведено «мгновенно». Его характерные черты могут быть изображены только кинематографически.

Внешние средства, «стимулы», организованные в соответствии с нуждами психической жизни, – факторы громадной важности. Как можно было бы судить об индивидуальных различиях в процессе установления внутреннего порядка, перехода к абстрактному мышлению, последовательных стадий умственного развития, в достижении дисциплины, если бы не существовали определенные и неизменные внешние средства-стимулы, опорные пункты, толкающие ребенка в состоянии формирования к его цели?

Для того чтобы можно было логически определять индивидуальные различия, должна существовать постоянная работа или цель устремлений; для этого служат внешние средства-стимулы, на основе которых каждая индивидуальность строит самое себя. Если внешняя опора (стимул) – величина постоянная и соответствует в общем психическим нуждам известного возраста, то различие во внутренней конструкции зависит от самой личности.

Если, наоборот, внешние средства-стимулы различны, разница в реакции может быть отнесена за счет различий в средствах-стимулах.

Наконец, очевидно, что во всяком научном исследовании должны быть установлены приборы для измерения. Но каждое явление для измерения требует специального инструмента, прибора; таким постоянным прибором в психических измерениях должен быть «метод воспитания».

Серия формул, как, например, tests Binet-Simon, ничего не измеряют{ Альфред Бине и Теофил Симон разработали способ выявления детей, которые нуждались в специальном обучении. Их метод основан на тестовых задачах. – *Сост.*} и не дают никакой даже приблизительной картины уровня интеллигентности по возрастам. А что касается детей, то откуда берутся их реакции? Насколько эти реакции – результат внутренней активности или действия окружающей среды? И если все то, что относится к влиянию среды, следует игнорировать, – кто может определить, какой же психической ценностью обладают реакции детей?

В каждой личности мы должны различать две части: одна – естественная, личная, самопроизвольная активность, при посредстве которой воспринимаются элементы окружающего мира, служащие для внутреннего развития, конструирования и роста личности и ее характеристик, и другая часть – внешний

инструмент, прибор, производящий все указанные действия с личностью. Например, ребенок, который в четырехлетнем возрасте может распознать шестьдесят четыре оттенка цветов, показывает, что он обладает замечательной активностью в распознавании цветов и распределении их по оттенкам и т. д., но он также показывает, что в его распоряжении имеются средства для подобного достижения. У него имеются 64 цветных таблички, над которыми он практикуется без помех и столько времени, сколько ему нужно для усвоения цветов. <…>

Если бы нам пришлось сравнивать двух детей, из которых один имеет в своем распоряжении 64 цветных таблички и находится в благоприятных условиях, описанных выше, а другой выглядит тупым и ненаблюдательным и предоставлен самому себе в бедной обстановке, где преобладают серые и коричневые тона, мы бы нашли очень значительную разницу в психике этих детей. Но эта разница не является внутренней. Очень возможно, что если бы второй ребенок попал бы в такие же условия, как первый, то он тоже сумел бы различать 64 цвета. Наше мнение в подобном случае базировалось бы на внешнем факторе, а не на внутренних возможностях. Фактически мы бы оценивали две разные среды, два разных мира, а не две различные индивидуальности.

Чтобы судить об индивидуальных различиях двух детей, необходимо предоставить обоим детям те же самые средства развития. Если бы при таких условиях в одном и том же возрасте они не могли одинаково различать 64 цвета, а один, например, узнавал бы только 30, стала бы очевидной действительная разница их психики. Одно из испытаний, предложенное крупнейшим в Италии авторитетом в области экспериментальной психологии для определения умственного уровня отсталых (дефективных) детей, состояло в том, что ребенка заставляли выбрать самый большой и самый маленький из серии кубов. Такой выбор, так же как и другие подобные tests для той же цели, рассматривался как выбор, стоящий вне связи с культурой и воспитанием. Это считалось выражением внутренней личной активности интеллекта.

Человек – это как бы смесь индивидуальных качеств и воспитания, и в воспитание входят все те переживания и опыты, которые встречаются людям на жизненном пути. Эти две стороны нельзя разделить в индивидууме: умственная жизнь без восприятий извне – абстракция. Следующее положение справедливо по отношению ко всему живому: личность не может быть вполне отделена от окружающего ее внешнего мира. И это особенно верно в области психической жизни, потому что

содержание окружающей среды, дающее средства для самоопыта, созидающего личность, является существенной частью личности, самой личностью. Тем не менее мы все знаем, что психическая личность – это не окружающий ее внешний мир, но жизнь в ней самой. <…>

Отсюда тот, кто берется за определение психических явлений или производит «психические измерения», оперируя данными (результатами) психической жизни, в действительности измеряет смесь двух неизвестных факторов, один из коих – внешний по отношению к личности – аннулирует результаты исследования.

Следовательно, для изучения индивидуальных различий на изолированных активностях, каковыми являются различения цветов, музыкальных звуков, букв алфавита или способность наблюдения внешнего мира, открытие ошибок, координация движений, язык и т. д., существенно прежде всего определить постоянную величину: средства развития, доставляемые средой, окружающим миром.

На этом примере легко уяснить разницу между педагогикой и психологией: педагогика опытным путем определяет средства (стимулы) развития и метод их применения, с сохранением внутренней и внешней свободы индивидуума; психология изучает средние реакции или индивидуальные реакции в виде или индивидууме. Но то и другое – две стороны одного и того же факта – факта развития человека.

Изолированные психические исследования морального порядка должны также, чтобы иметь какую-нибудь ценность, опираться на длительные наблюдения после того, как внутренние активности пришли в систему (упорядочились); потому что очень легко делать ошибочные заключения в хаосе. В клинической психиатрии или криминальной патологии, когда говорится о том, чтобы кого-нибудь подвергнуть испытанию для постановки диагноза, имеется в виду поместить испытуемого в специальную обстановку при особых условиях дисциплины и гигиены и т. п. и наблюдать его в этих условиях известный период времени. Такой метод имеет еще большую ценность при изучении нормального индивидуума в процессе развития. При этом необходимо не только создать упорядоченные организованные внешние условия, но и привести в известный порядок хаотический внутренний мир ребенка и уже после этого наблюдать его длительный период времени.

Для иллюстрации приведу пример наблюдений над двумя наиболее интересными детьми в нашей школе. Эти дети были приняты в школу при учительской семинарии во время моего последнего международного курса в Риме.

Наблюдения над двумя детьми. В течение всего времени дети оставались в аудитории, где мои слушатели производили над ними антропологические наблюдения. Среди слушателей было шумно и весело. Кто болтал, кто смеялся. Посреди комнаты стоял педометр. Дети вели себя одинаково. Усевшись поодаль друг от друга, они спокойно зашнуровывали рамки; рамки они принесли себе по собственному почину из соседней комнаты. Дети не обращали внимания на шум, не участвовали в общем смехе. Весь их вид показывал, что они за работой и им некогда терять время. Когда их звали для измерений, они повиновались удивительным образом, оставляли работу и с улыбкой, как зачарованные, подходили к слушателям; они, видимо, испытывали удовольствие от повиновения и внутреннее чувство радости от сознания способности работать и готовности оставить по призыву интересное занятие для чего-нибудь большего.

Они становились для измерения на педометр очень осторожно; когда нужно было, чтобы они изменили позу, достаточно было шепнуть одно слово, и самые едва заметные движения производились с величайшей точностью; дети, видимо, могли управлять своими движениями, контролировать их; они были в состоянии претворять слова, которые они слышали, в действия: это делало для них возможным повиновение, и в этом было для них особое очарование внутренней победы. Когда измерение заканчивалось, детям ничего не говорили; они выжидали несколько мгновений и потом с улыбкой отходили. Они понимали, что пока их дело закончено, возвращались снова в свой угол к своим рамкам и принимались за работу. Вскоре детей звали снова, и та же самая процедура повторялась.

Если вспомнить, что дети в их возрасте (около 4,5 лет), предоставленные самим себе, носятся, прыгают, опрокидывают вещи почти бессознательно и требуют кого-нибудь, кто бы подчинялся их капризам или останавливал их окриком, то нам станет ясным степень внутреннего совершенствования, которая произошла в этих двух малышах, достигших такой стадии развития, когда работа становится привычкой и послушание – чарующим достижением.

Антропологические измерения показали, что один из детей (О.) подходил к норме (вес, рост, объем груди), а другой (А.) был ниже нормального.

Ниже я привожу несколько записей учительницы о поведении этих же детей, когда они были еще недисциплинированными и в состоянии «беспорядка».

О.: Дерется, шумит, задирает товарищей, ни за что не берется, смотрит на чужую работу и мешает; прислушивается к

индивидуальным урокам с презрительным выражением лица. Отец ребенка сообщил, что дома он безобразничает и с ним нет слада.

А.: Спокоен. У него почти мания следить за товарищами и сообщать учительнице о каждом проступке, который может казаться нехорошим или неправильным.

Тот и другой ребенок из очень бедных семей. О. совершенно заброшен.

Более поздние записи (дети пришли к самодисциплине и упорядоченности через работу).

О.: Буйство, проявляемое О., дома свелось к борьбе за хлеб. Отец очень бедный человек и не давал ребенку хлеба; ребенок не падал духом, не плакал, но боролся всеми средствами, чтобы добыть свою порцию хлеба. На вопрос учительницы, почему ребенку не дают хлеба, отец уверял, что мальчик, как только съедал свой кусок, просил еще.

В школе ребенок бегал от группы к группе, от урока к уроку, мешал всем и, суясь повсюду, как бы боролся за свою умственную пищу так же, как дома за кусок хлеба. Это – ребенок, у которого безграничная жажда жизни. Самосохранение, кажется, одно из сильнейших стремлений его натуры.

Когда жизнь его стала обеспеченной, ребенок сделался мягким, более того – проявлял массу ласковости и деликатности. Это – тот самый ребенок, который, когда что-нибудь усваивал или успевал в каком-нибудь упражнении, от радости посылал товарищам воздушные поцелуи. Для других детей, достигших этой фазы порядка и дисциплины, запись учительницы гласит: «Работа», в записи об О. помечено: «Работа и доброта».

Пока не введен был горячий завтрак, дети приносили кое-что с собой. Завтраки были очень различны. Двое-трое приносили мясо, фрукты и т. д. О. сидел рядом с одним из таких детей. Однажды стол был накрыт, и у О. не было ничего, кроме куска хлеба, отбитого с трудом. О. посмотрел на соседа, но без зависти, а лишь как бы для того, чтобы регулировать свою трапезу. С большим достоинством он старался есть свой кусок очень медленно, чтобы не опередить других и не показать, что ему уже нечего есть, когда другие еще за столом. Он откусывал маленькие кусочки медленно и серьезно. Сознание собственного достоинства укрепилось в душе ребенка наряду с осознанием основных требований жизни, заставлявших его бороться и завоевывать то, что было «необходимо». С этим соединялась удивительная чуткость и доброта, не ждавшая никакой награды.

Очень замечательно, что этот ребенок, по-видимому, недоедающий, обладал нормальными для своего возраста

антропологическими измерениями и весом. В бедности и заброшенности он защищал свою жизнь: нормальное состояние его тела было результатом его героических усилий.

А.: Ребенок всегда был спокоен и тих, он очень скоро достиг фазы активной, упорядоченной и основательной работы. Он отдавался ей с глубокой серьезностью и постоянством. Это – тип толкового, хорошего ребенка обычной школы. Часто он приходил в школу голодный. Его «хорошесть» была пассивного характера – представляла смертельную опасность для него самого; он принимал недоедание без протеста; получал очень много от предоставляемых ему стимулов психической жизни, но никогда бы ему не завоевать их для себя. Его «хорошее» оставалось того же типа и после наступления периода «порядка», как и до этого; он не проявлял ни возбуждения, ни экспансивности. Его антропологические измерения (ниже нормального) указывали, что он вступил на жизненный путь, как «жертва». Он принадлежит к тому типу существ, которых «должны спасать другие».

Характерной нравственной особенностью этого ребенка было «шпионство». Учительница заметила, что ребенок не работал, как другие, он часто подходил к ней и справлялся, хорошо ли он работает или плохо. И это происходило не только во время работы над материалом, а повторялось при каждом его действии, имеющим какое-нибудь моральное значение. Его главная забота была – хорошо или плохо он поступает. Потом он старался с возможной точностью поступать хорошо. Что касается его «шпионских» наклонностей, то тут никогда не проявлялось ничего враждебного к товарищам: ребенок внимательно следил за ними, и как он раздумывал о своих поступках, так же он ставил вопрос и о других: такой-то сделал то-то – хорошо это или плохо? Потом ребенок старался избегать всего того, что у других было признано «плохим».

Кажущееся «шпионство», в сущности, было не чем иным, как стремлением разрешить проблему добра и зла, захватившую его детскую совесть. Ограниченный опыт собственной жизни его не удовлетворял: ему хотелось почерпнуть из опыта других знание того, что хорошо, что дурно; как если бы он весь был захвачен желанием делать то, что хорошо, и избегать дурного, как если бы это была его сущность. Этот ребенок невольно наводил на суеверную мысль, что он «слишком хорош, чтобы жить». А. как будто подтверждает этот распространенный предрассудок. Потребности его тела занимали ребенка мало, так же он был равнодушен и к своим умственным нуждам: «хорошесть» была основной пружиной его существования. Если общество не обращает внимания на такие характеры и не берет на себя их

защиту, дети этого типа обречены на преждевременную гибель.

Эти две записи, по наблюдениям синьоры Макерони, вносят коррективв те поверхностные определения, которые дала бы обыкновенная школа таким детям; один был бы заклеймен как насильник, другой – как шпион. Если мы назовем наукой то, что привело к переводу этих слов в «герой» и «ангел», когда характеры наблюдаемых детей были определены их удивительной воспитательницей, мы можем сказать, что «любовь – истинный источник знания».

«Психическое действие» возникает при положении, которое можно определить словами: «Ребенок живет». Все остальное приложится. Это «действие» внутренней жизни проявляется как поляризация внутренней индивидуальности: это как бы центр кристаллизации, вокруг которого, если имеется однородный материал и нет помехи в окружающей обстановке, создается определенная форма – как кристалл в насыщенном растворе.

Наши педагоги пользуются особой терминологией, помогающей им понимать друг друга: им нет надобности прибегать к обычным выражениям, не дающим точного представления о действии, которое наблюдается в процессе развития. Так, в наших школах никогда не говорят: ребенок развивается, успевает, хороший ребенок, плохой ребенок. Единственная фраза, употребляемая в наших школах: «Ребенок становится дисциплинированным», или: «Ребенок не становится дисциплинированным». Воспитательница ждет внутреннего порядка, и от наступления или не наступления «порядка» в психике ребенка все зависит.

Это говорит о еще более глубокой концепции развития, чем понятие «роста». Сказать, что живое существо растет, – это установить очень поверхностный факт; ребенок действительно растет, но в силу того, что внутри у него происходит порядливое и систематическое формирование вещества. Так, например, когда появляется зародыш какого-нибудь животного, то он растет; но тот, кому пришлось наблюдать этот рост, может констатировать гораздо более удивительный факт, чем явление видимого внешнего «роста». Происходит удивительная внутренняя группировка клеточек; одни образуют ткань для кишечника, другие клетки отделяются для формирования нервной системы, небольшая группа образует печень и так происходит все более определенное формирование отдельных частей организма с тончайшей дифференциацией каждой особой группы клеток. Будущие функции тела всецело зависят от способности клеток группироваться таким или иным образом.

Важнее всего не то, что эмбрион растет, а то, что в нем

происходит нечто координирующее. «Рост» наступает в результате порядка, делающего жизнь возможной. Если эмбрион растет без координирования своих внутренних органов, он не жизнеспособен. Тут перед нами не только импульсы, но тайна жизни. Эволюция внутреннего порядка является существенным условием для реализации настоящего существования всего живого, обладающего импульсом существования.

Сумма явлений, указанных в «Руководстве к психологическим наблюдениям», фактически отражает эволюцию духовного порядка в ребенке.

Руководство к психологическим наблюдениям

Работа. Отмечайте, когда ребенок начинает заниматься каким-нибудь упражнением более или менее продолжительный промежуток времени.

Какое упражнение и как долго ребенок работает над ним (темп в исполнении упражнения, повторение).

Индивидуальные особенности, проявляющиеся в работе над определенными упражнениями.

За какие упражнения ребенок берется в течение одного и того же дня и насколько упорно работает.

Если у него бывают периоды самопроизвольной деятельности, сколько дней эти периоды тянутся.

Как у ребенка проявляется желание идти вперед.

В какой последовательности он выбирает упражнения для серьезной работы.

Берется ли ребенок снова за работу, если внешние причины помешали ему и отвлекли его внимание.

Берется ли он снова за ту же работу, если он на время насильственно оторван от нее.

Поведение. Отмечайте состояние порядка или беспорядка в действиях ребенка.

Его беспричинные поступки.

Отмечайте, меняется ли поведение ребенка, когда усложняется работа.

Отмечайте, бывают ли в период установления порядливых действий: взрывы радости; периоды покоя; проявление чувств.

Какое участие принимает ребенок в развитии товарищей.

Послушание. Отмечайте, повинуется ли ребенок призыву, когда его зовут.

Отмечайте, начинает ли ребенок (и когда) принимать сознательное участие в работе других.

Отмечайте, когда подчинение призыву становится

постоянным.

Отмечайте, когда повиновение распоряжениям становится установившимся фактом.

Отмечайте, когда ребенок повинуется радостно и с готовностью.

Отмечайте отношение различных явлений послушания, повиновения по их степени:

а) к развитию работы;

б) к перемене поведения.

Глава IV. Подготовка учительницы

Возможность наблюдать психическую жизнь ребенка, следить за тем, как развиваются в нем его естественные свойства, как он реагирует на стимулы экспериментов, превращает самую школу в действии в род научной лаборатории для психогенетического изучения человека. Школа, быть может, даже в ближайшем будущем, станет самой совершенной опытной станцией психологов.

Подготовлять такую школу возможно лучше – значит не только создавать «более идеальный метод воспитания детей», но и накапливать материалы для обновления науки. Известно, что для работы в лаборатории требуется предварительная подготовка («препарирование») материалов для наблюдений. Чтобы наблюдать движение простой клетки, нужно предметное стекло, особый раствор, где бы живые клетки продолжали жить, нужно обзавестись культурами и т. п. Для этого существует особая специальность так называемых препараторов. Это – не ассистенты или помощники профессоров, а особые служащие, чаще всего бывшие старшие служители при лабораториях, превратившиеся в специалистов-мастеров.

Теперь же при научных работах «препараторы» – почти всегда сами научные работники или люди с высшим образованием. На самом деле их работа чрезвычайно ответственная: они должны обладать познаниями по биологии, физике, химии, и чем лучше они подготовлены, чем больше их подготовка приближается к подготовке ученых, тем вернее и быстрее из работы над их

материалом могут быть сделаны научные выводы.

И странно, что среди научных натуралистических лабораторий только лаборатория «экспериментальной психологии» считает возможным обойтись без особой организации для подготовки субъектов наблюдения. Если бы заговорили с психологом об организации работы «препаратора», он понял бы это как подготовку приборов для опытов в том же духе, как это происходит в физической лаборатории.

Необходимость подготовки живого существа, на котором можно было бы наблюдать определенные явления, психологом еще не осознана; если для наблюдения над клеткой, над микробом ученый нуждается в «препараторе», то насколько же важнее иметь такого «препаратора», когда дело идет о наблюдении над человеком. Психологи, видимо, полагают, что они могут подготовлять субъектов для своих наблюдений, привлекая их внимание словом, могут объяснить им, как они должны себя вести, чтобы эксперимент дал соответствующий результат; первый попавшийся человек, случайный посетитель лаборатории, подходит для эксперимента. Короче, современный психолог действует, как ребенок, который ловит бабочку, рассматривает ее один миг и отпускает; он ничем не напоминает биолога, естествоиспытателя, заботящегося прежде всего о том, чтобы для наблюдения все было тщательно подготовлено в лаборатории.

В наших экспериментах картина психологического развития, если и не отличается всегда полнотой, показывает ту чуткость, осторожность, с которой необходимо предоставлять ребенку средства развития и, что еще важнее, уважать его свободу. Такие условия в высшей степени существенны, чтобы психические явления действительно имели место и могли составить настоящий «материал для наблюдения». Все это требует специальной обстановки и подготовленного персонала, составляющих вместе нечто целое, гораздо более сложное и организованное, чем обычная лаборатория натуралиста. Такой «лабораторией» может быть только наиболее совершенная, организованная на научных основах школа, где учитель – «препаратор» нового типа, т. е. научный работник.

Конечно, не всем школам удается достичь такого научного идеала. Но все же, несомненно, задача школы и задача учителя – идти по пути экспериментальной науки. Охранять психическую жизнь детей – это значит дать им средства развития и свободу жить; это должно стать «естественным правом» детей нового поколения. Как философская и социальная концепция, это право должно изменить теперешнее положение, которое знает только

«обязательство доставлять обучение», – обязательство, ложащееся тяжелым бременем не только на государственный бюджет, но и на силы и здоровье подрастающего поколения. Если психические проявления детей в народной школе не дают материала для обобщения психологии как науки, они становятся самоцелью, как, например, самоцель – красота природы.

Новые школы, во всяком случае, не должны создаваться для нужд науки, их цель – обслуживать человечество. Пусть учитель с радостью наблюдает распускающуюся жизнь и наслаждается соприкосновением с душой ребенка, хотя бы он сам и не мог ничего внести в науку. Несомненно, что при моем методе воспитания личность и социальное положение воспитательницы получит новое развитие.

Уже после наших первых, еще не вполне организованных, экспериментов выявился новый тип учительницы: у нас директрисса (учительница) молчалива, не сообщает знаний, а наблюдает; она перестала быть непогрешимой; смирение, скромность – ее добродетели.

Этот переворот напоминает то, к чему должен был прийти университетский профессор, когда позитивные науки стали играть роль. Как далек почтенный профессор старого времени в своей тоге, восседающий на возвышении, как на троне, и вещающий истины с такой непреложностью, что слушатели должны были не только верить всему, что он говорил, но и клясться «in verrba magistri», от современного профессора с его простотой в одежде и в манере преподавания!

Учащиеся знают, что их наибольшее движение вперед начинается с того момента, когда они способны «проверить» истинность положений, выдвигаемых профессором, или своей работой давать дальнейшее движение науке, приобщаться к числу тех, кто внес свою лепту в науку или открыл новые истины.

Почет и иерархия, царившие когда-то в этих школах, уступили свое место интересу к ожидаемым химическим и физическим или другим естественным явлениям, которые могут быть установлены в процессе изучения, и перед этим все остальное стушевывается. Вся организация аудитории служит этой новой цели; если изучение известного явления требует света, все стены стеклянные; если необходима темнота, аудитория устраивается так, что ее можно обратить в camera obscura. Важным является только одно – изучаемое явление должно иметь место, будь то дурной запах, аромат, электрическая искра, сокращение мускула лягушки, звучание резонаторов Гельмгольца и т. п.

Всё равно перед лицом науки, и всё входит в ее опыты. Одно

страстное всепоглощающее стремление – это стремление установить истину. И новое поколение требует от науки именно этого, а не разных ораторских приемов, красивых жестов и т. п. аксессуаров преподавателей, стремившихся овладеть вниманием.

Наша молодежь проявляет теперь гораздо больше страсти к знанию, чем просто внимания к внешности, и нередко уходит из аудитории, не сохранив в памяти ни голоса, ни жестов профессора.

Это не значит, что тут нет уважения и любви к учителю. Только уважение современного студента к великому ученому и благодетелю человечества, скромно, в холщевой блузе стоящему среди них, сильно разнится от прежнего страха, смешанного с насмешкой, перед профессором в парике и особой тоге.

Реформа школы и учительницы должна пойти по этому же пути.

Когда в школе все сосредоточивается вокруг основных фактов и таковыми являются естественные проявления детей, школа входит в орбиту науки. Тогда-то в учительнице должны проявиться те черты, которые необходимы для научной работы.

У адептов науки мы находим общие черты, независимо от содержания их научной работы. Зоологи, физики, химики, астрономы, ботаники, хотя по содержанию их знания совершенно различны, – все являются представителями позитивной науки и отличаются общими характерными признаками от метафизиков прошлого. Эти общие черты связаны не с содержанием научной работы, а с методом. Если педагогика стремится занять место среди позитивных наук, она должна принять их метод. И учительница должна подготовлять себя не посредством содержания, а посредством метода.

Отличительной чертой педагога должно быть скорее качество, чем известная степень культуры. Основное «качество» – способность «наблюдения». Это качество столь важное, что позитивные науки назывались также «науками наблюдательными» – термин, замененный теперь термином «экспериментальные науки» для тех областей знаний, где наблюдение соединяется с экспериментом.

Теперь ясно, что обладание знаниями и внешними чувствами еще недостаточно, чтобы сделать человека способным наблюдать; это – своего рода навык, привычка, которая развивается практикой. Когда неопытному человеку показывают в телескоп какое-нибудь явление звездного неба или детали клетки в микроскоп, то сколько бы ему ни старались объяснить, что он должен увидеть, он не увидит.

Хорошо известно, что когда какое-нибудь новое открытие

надо сделать понятным широким кругам, приходится отмечать его более грубые стороны. Непосвященные не могут понять тончайшие детали, составляющие как раз самую сущность открытия. И это потому, что они неспособны наблюдать.

Чтобы наблюдать, необходимо быть к этому «подготовленным», – вот истинный путь к науке, потому что, если не замечают явления, это все равно как бы самого явления и не существовало; душа ученого всецело захвачена страстным интересом к тому, что он видит. Тот, кто «подготовлен» к «видению», начинает чувствовать интерес к явлению, этот интерес и становится двигательной силой научного исследования, создает научного работника. Как в маленьком ребенке внутренняя координация, организующееся «я» образует как бы центр кристаллизации, вокруг которого формируется все его внутреннее психическое содержание, так в учительнице интерес к наблюдаемому явлению служит своего рода центром для самопроизвольной организации личности.

Способность «наблюдения» подразумевает в человеке и ряд других, хотя и менее значительных качеств: например, терпение. По сравнению с ученым неподготовленный человек не только слеп и не видит ни простым, ни вооруженным глазом, – он также «нетерпелив». Если астроном не нашел еще фокуса в телескопе, несведущий наблюдатель не может дождаться, пока все будет налажено. Научный работник производит все подготовительные работы, даже не замечая, что это – длинный и кропотливый процесс, а посторонний делу человек возмутится, сочтет, что он здесь напрасно теряет время.

На самом деле вопрос для него не в недостатке времени, а в том, что у него нет терпения. Тот, у кого нет терпения, не может по-настоящему оценить то, что он видит; ему понятны только его собственные импульсы и его самоудовлетворение. Он рассчитывает время только по собственной активности. То, что дает ему удовлетворение, может совершенно не иметь никакой объективной ценности, и это не играет роли; для него ценно то, что приносит ему удовлетворение. И если он сам удовлетворен, то нет вопроса о потере времени. И наоборот, он не может вынести и считает потерей времени собственное нервное напряжение, момент сдерживания, ожидание, если ожидаемые им результаты не наступили немедленно. Недаром существует народная итальянская пословица: aspettare e non venire e una cossa da morire (ждать того, что не происходит, – смертельная вещь). Эти нетерпеливые люди очень похожи на суетливых крикунов, которые обычно исчезают, как только начинается настоящее дело.

Нужно основательное воспитание, чтобы побороть такое

отношение. Нам необходимо овладеть нашей волей, контролировать самих себя, если нам хочется действительно связаться с внешним миром и воспринять его ценность. Без такой подготовки невозможно достаточно внимательно относиться ко всем тем мелочам и деталям, из которых наука делает свои выводы.

Способность длительно и точно изучать вопрос, имеющий, видимо, второстепенное значение, – очень ценное качество для того, кто хочет двигать вперед науку. Каждый физик, химик, биолог производит с величайшим терпением целый ряд мельчайших и скучных предварительных операций, необходимых для его работы.

Эти навыки «смирения», покорности – важный элемент терпения. Настоящий ученый обладает смирением. Для него нет ничего слишком незначительного, на что он отказался бы отдавать свои силы, все свое время. Он ищет истину, вместе со своими учениками добивается разрешения вопроса, толкает их на активность, а не на простое усвоение выдвинутой доктрины.

Но высшая форма смирения в людях науки проявляется в их способности к самоотречению, и не только по отношению к внешним вещам, но и по отношению к духовным благам, таким, как зарождающееся убеждение, любимая идея и т. п. Перед лицом истины у человека науки нет предвзятости – он готов отказаться от своих любимых идей, чтобы двинуться вперед. Так постепенно он очищается от ошибок и сохраняет свой ум всегда свежим, ясным, простым, как сама истина, с которой он стремится соединиться. Не потому ли теперь всякий специалист по детским болезням пользуется гораздо большим уважением и лучшим социальным положением, чем учитель? А ведь специалист только устанавливает истины, касающиеся тела ребенка, учитель же покрывает ошибки его души.

Что было бы, если бы учитель, учительница искали истину в душе ребенка! Чтобы подняться до такой высоты, воспитатель должен проникнуться смирением, самоотречением и терпением, он должен отказаться от своей гордости, основывающейся на суетной пустоте.

И действительно, учитель должен быть больше, чем все другие люди науки, потому что те всегда остаются вне предметов изучения: электрическая энергия, химическая энергия, жизнь микробов, звезды – все эти вещи отличны и далеки от ученого. Объект учителя – сам человек; психические проявления ребенка вызывают в воспитателе кое-что большее, чем только интерес к явлению. Он получает от них как бы толкование самого себя, и его чувства дают отзвук при соприкосновении с другими душами.

<…>

Духовными свойства учительницы должны быть потому, что предмет ее наблюдений – человек, и характерные особенности объекта ее наблюдений духовны. <…>

Сложная программа наблюдений должна включать и физические стороны ребенка, потому что как раз подготовкой для более сложных задач должно служить знание физических нужд ребенка от рождения до того момента, когда он начинает развиваться настолько, что делается доступной воздействию и его психическая жизнь. Под всем этим я не подразумеваю для учительницы просто теоретического курса анатомии, физиологии и гигиены. Это скорее «практика» среди маленьких детей – практика, имеющая целью следить со всевозможной точностью за их развитием и предвидеть все их физические нужды. Учитель, учительница должны готовиться по методу биологических наук, изучая наглядно те же области, как и студенты естественники и медики в их первых экспериментах в лабораториях, пока они смогут проникнуть в более глубокие проблемы изучаемой ими отрасли науки. <…>

То же самое должно быть книгой новой учительницы, азбукой, которая формирует ее психику для того, чтобы она могла направлять детскую жизнь. Такая подготовка должна разбудить в сознании воспитательницы понимание жизни, совершенно ее преобразующее, вызывающее в ней особенную «активность», особые «способности» для выполнения ее задачи. Воспитательница должна стать для ребенка провидением «материнской» силы.

Но все это – только одна сторона «подготовки». Учительница не может оставаться на пороге жизни, подобно тем исследователям науки, которые наблюдают растения и животных и удовлетворяются тем, что им открывают морфология и физиология. Задача учительницы не должна также ограничиваться вниманием к «расстройствам функций тела», наподобие специалистов по детским болезням, интересующихся только патологией. Воспитательница должна понимать ограниченность этих наук. Она же и в храме жизни, и в храме науки среди множества верующих является священнослужителем.

Ее сфера деятельности должна быть обширнее и прекраснее – она готовится наблюдать «внутреннюю жизнь человека», ограниченное поле чудес органической материи для нее недостаточно; все духовные плоды истории человечества и религии необходимы для удовлетворения ее духовного голода. Высокие проявления искусства, любви, святости характерны для жизни, которую она должна не только наблюдать, но и

обслуживать, и которая в то же время и ее «собственная жизнь». Не что-нибудь далекое от нее, холодное, сухое! Ее внутренняя жизнь – жизнь, общая со всеми людьми, единственно реальная жизнь человека.

Научной лабораторией, природой, где учительница учится «наблюдать явления внутренней жизни», должна будет стать школа, где свободные дети развиваются с помощью материала для развития.

И когда учительница чувствует, что в ней загорается пламенный интерес к духовным проявлениям ребенка, глубокая радость и ненасытная жажда наблюдения детей, тогда она знает, что она – «посвященная».

Тогда она начинает делаться «учительницей».

Глава V. Среда

Не только учительница, но и сама обстановка и атмосфера школы должны подвергнуться изменению.

Ввести в обыкновенную школу «материал для развития» – это еще далеко не значит вполне обновить школу. Школа должна стать местом, где ребенок может жить на свободе, и эта свобода – не только духовная свобода его внутреннего роста. Весь организм ребенка, его физиологические потребности, его моторные активности должны найти в школе «наилучшие условия» развития. Сюда входит все, что уже открыто в защиту ребенка гигиеной физического развития.

В школе легче всего провести и через школу популяризировать реформу детской одежды, добиться, чтобы одежда соответствовала требованиям гигиены, была опрятной, удобной для разнообразных движений и давала бы ребенку возможность самому раздеваться и одеваться. В школе можно знакомить с гигиеной питания; и было бы серьезным делом в области социальных преобразований показать широким кругам, что многие практические меры ведут к экономии, что элегантность и изящество сервировки сами по себе ничего не стоят, более того, как раз наоборот – требуют простоты и умеренности, а, следовательно, и уменьшения расходов. <…>

К помещению свободной школы должны быть предъявлены специальные требования: с гигиеной психики следует считаться в той же мере, как и с гигиеническими требованиями физического воспитания. Правила гигиены тела привели к значительному

увеличению размеров классов, установлена «кубатура» воздуха на каждого ребенка.

Из гигиенических соображений увеличивается число уборных, устраиваются ванны; полы и стены делаются из такого материала, чтобы их было легко мыть. Отапливаются школы по правилам гигиены; в школах вводятся горячие завтраки; также сад при школе или открытые террасы считаются очень важным фактором для физического благополучия ребенка. Большие окна дают классам достаточное освещение; в школах давно уже устраиваются гимнастические залы со сложными и дорогими приспособлениями и аппаратами.

Наконец, парта самой сложной конструкции со всякими приспособлениями для ног, для рук, для спины держит ребенка в полной неподвижности и стремится в то же время обезвредить последствия этой неподвижности – это уже довольно печальное проявление принципов «школьной гигиены»! В современной школе однообразная белизна всех предметов школьного обихода и возможность мыть каждую вещь знаменует собой расцвет эпохи, когда борьба с микробом кажется единственным средством спасения жизни.

Гигиена психики теперь проблема каждой школы – ее правила, ее принципы не сложнее, чем те, что уже получили признание со времени проникновения в школу гигиены физического воспитания. Эти принципы требуют увеличения размеров классов, но не для процессов дыхания: центральное отопление дает возможность держать окна открытыми и сводит на нет все вычисления о нужных каждому ребенку кубических футах воздуха; большое пространство необходимо для свободы движения, которое должно быть позволено ребенку. Достаточно такого увеличения размеров класса, чтобы ребенок мог свободно двигаться среди мебели. Если бы речь шла об «идеале» то следовало бы требовать, чтобы класс «психического развития» был вдвое больше класса «физического развития». Каждый знает, насколько удобнее жить, когда часть комнаты ничем не заставлена и есть возможность двигаться свободно. Легче дышится в незагроможденной комнате. <…>

В одном Доме ребенка в деревне (Дом ребенка памяти маркизы Carlo Guerrieri Gonzaga) мы начали изучение вопроса о «художественной» обстановке. Каждый уголок Италии таит какое-нибудь сокровище местного искусства; нет местечка, где бы в старые времена не существовало каких-нибудь удобных и изящных вещей, воплощающих в себе практичность и художественное чутье. Почти все эти сокровища теперь рассеяны

по всему миру, и даже самое воспоминание о них скоро исчезнет под влиянием нелепых и однообразных («гигиенических») мод нашего времени.

Мне кажется чудесным план нашей директрисы Марии Маранни заняться обследованием старинного деревенского искусства и воспроизвести в мебели для Дома ребенка формы и окраску столов, стульев, шкафов, посуды, рисунок тканей и вообще декоративные мотивы, встречающиеся в старинных усадьбах. Оживление деревенского искусства вернуло бы в употребление много полезных предметов, служивших бедноте в эпоху более бедную, чем наша, – это было бы «откровением экономики». Если бы вместо парт делали для школ кое-какие из этих изящных вещей, школьная обстановка учила бы нас, как создается прекрасное из топорного и безобразного, если очистить его от излишних украшений. Ведь красота – плод вдохновения. Все эти практические реформы возникнут в результате духовной утонченности, а не какого-нибудь особенного изобилия и разнообразия материалов.

Если когда-нибудь изучением старины займутся в каждой итальянской деревушке, – ведь каждая обладает своими собственными художественными традициями, – то, может быть, придут к «типам мебели и утвари», улучшающим вкус и облагораживающим привычки людей. Это бы обогатило мир «воспитывающей модой»; дух искусства народа, обладающего очень древней цивилизацией, мог бы вдохнуть новую жизнь в современное общество, задыхающееся от правил гигиены и от бесконечной борьбы с заболеваемостью и смертностью.

Право, современные «гигиенические постройки» с голыми стенами, с белой моющейся мебелью похожи на больницы. А школы – настоящие гробницы с рядами парт вроде черных катафалков. Парты недаром черные – они должны скрывать чернильные пятна, считающиеся такой же неизбежностью, как некоторые грехи и преступления современного общества. И никому не приходит в голову, что лучше их избегать, чем скрывать.

Классы с черными партами, с голыми серыми стенами, лишенными всяких украшений, должны служить определенной цели; кажется, что изголодавшийся, лишенный впечатлений дух ребенка будет лучше воспринимать малосъедобную интеллектуальную пищу, доставляемую ему учителем. Другими словами, все рассеивающие элементы должны быть удалены из обстановки, окружающей ученика, для того, чтобы учитель с помощью своих ораторских способностей и разных специальных приемов мог бы фиксировать на себе непокорное внимание

ребенка.

Напротив, настоящая школа мысли не будет мешать красоте в обстановке работы. Никакое украшение не может развлечь ребенка, действительно поглощенного своей работой. Красота усиливает концентрацию мысли и освежает в минуты духовной усталости.

Хотя это звучит для многих странно, но если следовать принципам науки, то человек должен жить в художественной обстановке, и поэтому, если школа хочет стать «лабораторией для наблюдения человеческой жизни», в ее стенах необходимо собрать все красивое, как для бактериологической лаборатории нужно приобрести все, что нужно для культуры бактерий.

Детская мебель, столы, стульчики должны быть легкие; тогда дети могут с ними легко справляться, их легко передвигать, и, кроме того, что еще важнее, такие вещи по самой своей хрупкости становятся «воспитательным материалом». Из этих же соображений детям даются фаянсовые тарелки и стеклянная посуда для питья; это вещи-«доносчики», они говорят о грубых, беспорядочных и недисциплинированных движениях.

Таким образом, перед самим ребенком встает вопрос о самоуправлении, он сам старается приучить себя не задевать вещи, не опрокидывать, не ломать; он постепенно смягчает свои движения и научается ими свободно управлять, делается господином самого себя! Таким же путем ребенок привыкает не пачкать красивые и приятные вещи, украшающие его жизнь. Так ребенок продвигается по пути самосовершенствования или, другими словами, приучается координировать свои движения по собственной воле. Тот же процесс происходит в душе ребенка, когда, привыкнув к тишине и хорошей музыке, он старается избегать шума и резких звуков, потому что это неприятно для его собственного, воспитанного на гармонии, слуха.

Наоборот, когда ребенок сотню раз натыкается на тяжелую железную парту, едва сдвигающуюся даже от усилия взрослого рабочего; когда он делает тысячи чернильных пятен, незаметных на черной парте, или без конца роняет металлическую посуду, не разбивая ее, он и не замечает своих беспорядочных, неумелых движений, потому что внешняя обстановка жизни как бы лицемерно «скрывает» и укрепляет его недостатки.

Дети нуждаются в движении. Свободное движение – это стало теперь общепризнанным гигиеническим принципом. Когда говорят о «свободных детях», то подразумевается, что детям предоставлена свобода двигаться, т. е. бегать, прыгать и т. п. В наше время каждая мать понимает, что ее ребенку следует бывать в парке, на лугу, свободно бегать на воздухе. И когда мы говорим

о свободе в школе, то обычно представляем себе физическую свободу, свободу движения, и тут перед нами встает образ свободного ребенка, прыгающего с парты на парту, бегающего, как сумасшедший, в тесном классе, натыкающегося на стены… Ясно, что «свобода движения» должна вызывать и другую мысль – о «большом пространстве»; и если ребенок вынужден проводить свое время в тесной комнате, – неизбежен конфликт между «свободой движения» и препятствиями, а, следовательно, неизбежен и беспорядок, несовместимый с дисциплиной и работой.

Но в области «гигиены психики» свобода передвижения не ограничивается лишь примитивом моторных движений. Можно бы сказать о щенке или котенке то, что говорится о детях, – они должны быть свободными, бегать, прыгать и уметь это сделать, как на самом деле они и делают: прыгают и бегают в парке и на лугу, как дети, или вместе с детьми. Но если бы ту же идею свободы мы хотели ввести в жизнь птицы, нам бы пришлось сделать кое-какие специальные приготовления: принести ветку с дерева или наладить насест, чтобы была опора для коготков птицы, потому что они не приспособлены к земле, а лучше всего держатся на палке, подставке. Мы знаем, что птица, которую пустили бы свободно двигаться по бесконечной равнине, была бы довольно несчастна.

Почему же нам не приходит в голову, что если необходимо подготовить особую обстановку, чтобы обеспечить свободу движения птице и рептилии, то, пожалуй, с нашей стороны допускается какая-то ошибка, когда детям мы предоставляем такую же форму свободы, как собакам и котятам? И действительно, дети, когда мы просто оставляем их на свободе, часто проявляют нетерпение, ссорятся, плачут. Дети постарше стараются что-нибудь изобрести, чтобы скрыть от самих себя скуку и унижение хождения ради хождения, беганья ради беганья. Они ищут для всего этого цели, малыши просто капризничают. И редко активность детей, оставленных совершенно без внимания, находит себе разумное применение. Она не способствует развитию; организм развивается только физически, идут чисто растительные процессы. Движения детей делаются неуклюжими, они изобретают нелепые манеры, прыжки, ходят, раскачиваясь, легко падают, бьют и ломают вещи. Ясно, что ребенок не похож на свободно прыгающего котенка, все движения которого полны грации, очарования и совершенствуются в процессе прыганья, беганья – его естественной стихии.

В моторном инстинкте детей не заложено, очевидно, грации и естественной склонности к совершенствованию. Отсюда вывод –

движение, достаточное для развития котенка, не вполне подходит ребенку. И поскольку природа ребенка отличается от природы котенка, должен быть и другой путь к свободе ребенка.

Когда ребенок двигается без осмысленной цели, без внутреннего руководящего начала, тогда движение его утомляет. Ведь и взрослых охватывает ужас при мысли о том, чтобы двигаться без цели. Одно из жестоких наказаний для рабов состояло когда-то в том, чтобы рыть глубокие ямы и снова их засыпать, т. е. делать бесцельную работу. Экспериментальные исследования проблемы усталости показывает, что осмысленная работа утомляет меньше, чем то же самое количество бесцельной работы. И теперь психиатры при лечении неврастении советуют не просто пребывание на свежем воздухе, а «работу на свежем воздухе».

«Восстанавливающая» работа – не продукт умственного усилия, а как бы побудитель координирования психомускульного организма. Таковы активности, направленные не на созидание предметов, а на их сохранение, как вытирание и мытье столов, метение пола, накрывание на стол, уборка посуды, чистка ботинок и т. п.

Это дела, выполняемые прислугой, чтобы сохранить вещи хозяина, – работа, очень отличная от работы рабочего, производящего самые вещи. Два рода работы глубоко различны. Одна работа очень проста, представляет координированную активность почти такого же порядка, как беганье, прыганье, просто лишь дает цель этим простым движениям. Наоборот, работа производителя включает процесс подготовительной интеллектуальной работы и состоит из серии очень сложных моторных движений, связанных с применением сенсорных навыков.

Первая – работа для маленьких детей, которым «необходимо двигаться, чтобы научиться координировать свои движения». Она состоит из так называемых упражнений практической жизни, соответствующих психическому принципу «свободы движения». Для этого достаточно подготовить подходящую обстановку и оставить детей на свободе, чтобы они могли отдаться инстинкту активности и подражания. Предметы, окружающие детей, должны соответствовать росту и силе детей: легкая мебель, чтобы дети могли ее легко переставлять, низенькие шкафчики, доступные им по росту, легко открывающиеся замки, выдвижные ящики, легкие двери, которые ребенок может легко отпереть и запереть, низкие вешалки для платья, щетки по руке ребенка, мыло, помещающееся в его ладони, чашки для умывания такой величины, чтобы дети сами могли их выливать, щетки для полов

с короткими гладкими ручками, платья, легко снимающиеся, – вот какая обстановка располагает к активности. В такой обстановке ребенок постоянно, без утомления совершенствует свои движения и приобретает грацию и ловкость, точно так же как делается грациозным и ловким котенок, руководимый только инстинктом.

Подобная обстановка, доступная для свободной активности ребенка, позволяет ему двигаться, упражняться и делаться человеком. Важны не сами по себе движения, проявляющиеся во всех этих упражнениях, но тот новый могучий фактор, импульс, который начинает играть роль в образовании его индивидуальности. Социальные инстинкты ребенка в отношениях с другими активными и свободными детьми проявляются в совместной работе. Он работает в собственном хозяйстве, налаженном для защиты и помощи его развитию. Чувство собственного достоинства, приобретаемое ребенком, когда он учится удовлетворять самого себя в обстановке, в которой он царит и которую он охраняет, становится коэффициентом человечности, сопровождающим «свободу движения». Из сознания развития своей личности ребенок черпает новые импульсы для упорства в своей работе, для прилежания и ощущает высшую радость, когда работа выполнена. В такой обстановке ребенок, несомненно, «творит самого себя» и укрепляет свою внутреннюю жизнь точно так же, как на свежем воздухе, бегая по полям и лугам, он «работает» для роста и укрепления своего физического организма.

Глава VI. Внимание

От маленького ребенка в обстановке, благоприятной для его внутреннего роста, можно ожидать следующего: внезапно ребенок фиксирует свое внимание на каком-нибудь предмете, использует предмет для того, для чего он предназначен, и продолжает повторять одно и то же упражнение. Один повторяет упражнение двадцать раз, другой – сорок, третий – двести, но в этом состоит первый акт внимания, начало всех действий, с которыми связан процесс внутреннего роста.

К такому проявлению активности, очевидно, толкает ребенка внутренний примитивный импульс, нечто вроде неоформленного чувства внутреннего голода. Стремление к удовлетворению этого «голода», очевидно, направляет сознание ребенка на определенный предмет и ведет его мало-помалу к первоначальному, но достаточно сложному и повторяющемуся упражнению умственных способностей; ребенок сравнивает, высказывает суждение, решается на какое-нибудь действие, поправляет ошибки. Когда малыш, занятый бруском с цилиндрами, вынимает и вставляет десять цилиндриков в различные гнезда тридцать, сорок раз подряд и, сделавши ошибку, ставит перед собой известную задачу, ее разрешает, – он заинтересовывается еще больше и повторяет свой опыт снова и снова. Таким образом ребенок удлиняет сложное упражнение психической активности, которое ведет к внутреннему развитию. И, вероятно, внутреннее ощущение этого развития делает упражнение приятным, побуждает продолжать и повторять ту же

самую работу.

Чтобы удовлетворить жажду, мало только видеть воду или ее лишь попробовать, а надо напиться досыта, т. е. ввести в организм то количество воды, в котором он нуждается; также, чтобы удовлетворить этого рода психическую жажду и голод, недостаточно «поверхностно посмотреть на вещи» или лишь «слышать их описание», – необходимо обладать ими, пользоваться ими столько, сколько это нужно для нашей внутренней жизни.

Этот факт выявляется как основа для всех построений, характеризующих жизнь психики, и как единственный секрет воспитания. Внешний предмет – это поприще, арена для упражнений духа. Такие упражнения внутреннего порядка – «сами по себе» цель и назначение действия. Так, упражнения с брусками и цилиндрами или вкладками не предназначаются для ознакомления ребенка с размерами или формами – нет, смысл этих упражнений, как и всех других, – упражнение активности ребенка. Конечно, при этом ребенок попутно приобретает определенные знания, остающиеся в памяти постольку, поскольку было фиксировано его внимание, – это лишь необходимое следствие работы, но как раз эти-то сенсорные знания размеров, формы, окраски и т. д. и делают возможным продолжение подобных внутренних упражнений в области все расширяющейся и усложняющейся.

До настоящего времени считалось, что неустойчивость внимания характерна для детей в возрасте от 3–4-х лет. Их привлекает каждая вещь, они бросаются от предмета к предмету, не останавливаясь ни на чем; в общем, трудность привлечь внимание детей считается главным препятствием во всех воспитательских начинаниях.

«У всех детей мы наблюдаем такое колебание внимания, что необычайно трудно начать их первые уроки», – говорит В. Джемс{ Джемс Вильям (1842–1910) – американский философ и психолог, создатель первой американской психологической лаборатории – *Ред.*} в своей книге «Принципы психологии». Пассивность и расплывчивость внимания, благодаря которым ребенок, кажется, больше принадлежит вещам, случайно привлекшим его внимание, чем самому себе, – вот главное, что необходимо победить воспитателю при занятиях с детьми… Способность постоянно вызывать снова блуждающее внимание является основой суждения, характера, воли».

Так человек, действуя один, часто не в силах остановить и фиксировать ищущее внимание, переходящее с предмета на предмет.

В нашем же эксперименте внимание малыша не

поддерживается учительницей искусственно. Там действовала «вещь» – она привлекала и фиксировала внимание ребенка, потому что соответствовала его внутреннему импульсу – импульсу, явно обращающемуся лишь к предметам, «необходимым» для внутреннего развития ребенка. Ведь так же совершенство и координация движения у новорожденного, когда он берет грудь, ограничивается лишь этой естественной, хотя и не осознанной потребностью питания: тут, конечно, нет никакого сознательного навыка, направленного к определенной цели, как нет его на первых порах в проявлениях жизни психики ребенка.

Таким был долгое время материалистический принцип, царящий в психологии. По Спенсеру, вначале ум – это безразличная аморфная масса, к которой «притекают» внешние впечатления, оставляющие более или менее глубокие следы. Переживания, опыты, по Спенсеру и по теориям других английских эмпиристов, конструируют умственную жизнь даже в ее самых сложных активностях. Человек – это то, чем его сделал опыт; отсюда воспитание, дающее подходящий комплекс переживаний, опытов, может создавать человека. Построение не менее материалистическое, чем то, что господствовало незадолго до новых открытий в органической химии. Тогда полагали, что какой-нибудь вид белков может быть получен синтетически, а белки – основа клетки; человеческий зародыш – не что иное, как клетка, следовательно, можно искусственно создавать человека в химической лаборатории.

Эта идея создания человека человеком была быстро дискредитирована в области материальной. Но психологический «homunculus» все еще считается практической задачей педагогики.

Никакой химический процесс не способен ввести в клетку – этот комочек протоплазмы с ядром – ту активность без материи, ту потенциальную силу жизни, тот таинственный фактор, что превращает клетку в человеческий организм.

Неустойчивость внимания ребенка как бы говорит нам, что психика человека подчиняется тем же законам самотворчества.

Новейшая школа психологов-спиритуалистов, между ними В. Джемс, признает в явлении, сопутствующем вниманию, фактор, связанный с природой предмета, – «духовную силу», один из «таинственных фактов жизни».

В человеке есть специальный подход к внешним вещам, он составляет часть его натуры и определяет характер человека. Внутренние активности действуют, как причина, а не являются следствием внешних факторов. Наше внимание не останавливается на всех вещах без различия, но лишь на

некоторых, гармонирующих с нашими вкусами. Для нашей внутренней жизни полезны предметы, возбуждающие в нас интерес. Наш внутренний мир создается на выборе впечатлений из мира внешнего, для и в соответствии с нашей внутренней активностью. Художник видит мир по преимуществу в красках, музыканта привлекает звук. Мы сами проявляемся в характере нашего внимания и в наших склонностях по отношению к внешнему миру, а вовсе не внимание создает нас. Индивидуальный характер, внутренняя форма, различие одного человека от другого заметны среди людей, живущих в одной и той же среде и обстановке, потому что каждый берет из нее не то же самое, а лишь то, что ему лично необходимо, в чем у него есть потребность. «Переживания» – материал, при помощи которого каждый строит свое «я» в отношении внешнего мира, не представляют собой хаоса, а определяются интимными, индивидуальными свойствами человека.

И если у кого-нибудь есть сомнения относительно естественных внутренних сил, формирующих нашу психику, их легко рассеять наблюдениями над маленькими детьми. Ни один учитель никакими искусственными средствами не мог бы создать подобного явления внимания – очевидно, они внутреннего происхождения. Способность сосредоточения, наблюдаемая в детях трех-четырех лет, не имеет себе равных ни у кого, кроме как у гениальных натур. Эти малыши как будто демонстрируют детство великих людей в их способности сосредоточенного внимания. Они подобны Архимеду, погибшему над своими чертежами, от которых его не могло оторвать известие о взятии Сиракуз, или Ньютону, забывающему в своих занятиях о пище.

Такого рода внимание гения не способен возбудить ни один «интересный» педагог никакими самыми совершенными средствами; также никакое скопление пассивных переживаний не может превратиться в такую массу психической энергии.

И если только через эту внутреннюю духовную силу, действующую в ребенке, он может открыть дверь внимания, то проблема, которую нам надо разрешить, это скорее проблема свободы, чем педагогического искусства, конструирующего ум ребенка. Давать в виде внешних предметов пищу, соответствующую внутренним потребностям ребенка, и наиболее полно уважать свободу развития – вот логические основы, на которых следует строить новую педагогику.

Теперь никто не думает о том, чтобы сотворить человеческое существо, как пытались химики XIX века, а скорее пробуют взять фонарь Диогена и направиться на поиски человека. Наука должна установить путем опытов, что необходимо для первоначальной

психической жизни ребенка, и тогда мы будем наблюдать развитие наиболее жизненных и полных феноменов, где ум, воля и характер развиваются вместе, так же как при рациональном питании одновременно развиваются мозг, желудок и мускулы ребенка.

В то же самое время с первыми внутренними упражнениями связываются в уме ребенка некоторые первоначальные связные знания, и известное начинает существовать для него, вызывая начатки умственных интересов, дополняющих его инстинктивные интересы. И когда это происходит, начинает создаваться такое состояние, которое напоминает механизм внимания, принимаемый педагогами за исходный пункт в искусстве обучения. Переход от известного к неизвестному, от простого к более сложному, от легкого к трудному определенным образом осуществляется, но уже с особыми специфическими особенностями.

Переход от знакомого к незнакомому не является переходом от вещи к вещи, как обычно понимается педагогами, не развивающими центральной идеи, а просто нанизывающими мысли наподобие цепи, без определенной цели, как простое и случайное блуждание ума. Известное конструируется в ребенке, как сложная система идей, – система, активно построенная самим ребенком из серии психических процессов, представляющих внутреннее формирование, известного рода духовный рост.

Чтобы такой процесс начался, мы должны предоставить ребенку систематический, исчерпывающий материал, соответствующий его естественным интересам. Так, например, наш дидактический материал дает ребенку набор предметов, способных привлечь его инстинктивное внимание к цветам, форме, звукам, тактильным и барическим качествам и т. д. Ребенок в процессе длительных повторений упражнений над каждым пособием начинает организовывать свою психическую личность и в то же время приобретает ясное и упорядоченное знание самих вещей.

И уже все внешние предметы, благодаря тому факту, что у них есть форма, размер, окраска, свойства гладкости, шероховатости, вес, твердость и т. д., перестают быть чужими уму. В сознании ребенка уже есть что-то, приготовляющее его к ожиданию этих вещей и побуждающее его воспринимать их с интересом.

Когда ребенок к примитивному импульсу, наталкивающему его внимание на внешние предметы, присоединяет некоторое знание, он уже вступает в другое отношение с внешним миром, у него появляются другие формы интересов; это уже не

примитивные интересы, основанные лишь на инстинкте, а сознательный интерес, опирающийся на приобретение интеллекта.

Верно, что все новые завоевания глубоко основываются на внутренних психических нуждах индивидуума, но вновь появившийся элемент сознания преобразовывает инстинкт в сознательное и волевое искание.

И старое положение педагогики, что внимание ребенка к новому возбуждается, когда оно связывается с известным, и что таким путем надо направлять интерес ребенка, чтобы научить его новому, представляется лишь известного рода деталью всего сложного процесса, который мы наблюдаем в наших экспериментах.

Если известное должно представлять новый источник интереса к неизвестному, необходимо, чтобы само известное приобреталось в согласии с потребностями натуры: тогда добытое знание вызовет интерес к предметам большей сложности и значения. Создающаяся таким образом культура ума гарантирует возможность бесконечного продолжения в последовательной эволюции такого творческого явления.

Более того, знание само по себе формирует порядок в мыслительном процессе: когда учительница в простом и ясном уроке говорит: это длинно, это коротко, это красный, это желтый и т. д., она фиксирует одним словом определенный порядок восприятий, классифицирует их, «составляет их каталог». Каждое впечатление совершенно отлично от другого, зафиксированного в уме в особом месте, и может быть снова вызвано к жизни словом; точно так же новые впечатления не бросаются как попало, не перемешиваются зря со старыми, но расставляются на соответствующие места, объединяются со старыми одного с ними рода, как книги в хорошо организованной библиотеке.

Таким образом, интеллект обладает не только свойством приобретать знания, но и известным порядком, который тщательно поддерживается в последовательном процессе обогащения новым материалом; в то время как интеллект растет и крепнет, он поддерживает определенное «равновесие». Эти постоянные упражнения в сравнениях, суждениях, выборе между вещами еще более помогают установлению логических взаимоотношений между внутренними приобретениями, так что в результате получается необычайная легкость и точность мышления, быстрота понимания. Здесь на самом деле действует закон «наименьшего усилия», как и везде, где царствует порядок и активность.

Этот внутренний порядок, как и приспособления

физиологического характера, устанавливаются благодаря спонтанному характеру упражнений; здесь свободное развитие личности, которая растет и организуется, определяет внутренние условия так же, как в зародыше сердце занимает место между легкими, и диафрагма принимает свою форму, чтобы дать простор легким.

Воспитательница направляет известные явления, но старается не привлекать к себе внимание ребенка, поскольку его будущее зависит от его способности к концентрации. Искусство воспитательницы лишь в том, чтобы понимать и не мешать естественным процессам.

И то, что проявляется при питании новорожденного и в первых ступенях духовной активности, повторяется во все периоды жизни с известными изменениями, соответствующими усложнению явлений.

Продолжая параллель с процессом питания, мы отмечаем, что растущий ребенок приобретает зубы, развивает желудочный сок и, следовательно, требует мало-помалу усложнения своего питания, пока не становится взрослым человеком, который питается самыми сложными и разнообразными произведениями современной кухни. В то время как, чтобы поддержать свое здоровье, нужно питаться продуктами, соответствующими внутренним потребностям организма; введение же в организм излишней пищи, неподходящей, вредной, ведет к самоотравлению, к болезни. В наше время изучение питания ребенка в период кормления грудью и в первые годы жизни создало гигиену питания не только для детей, но и для взрослых и указало те опасности, которым подвергались люди, когда игнорировалась гигиена детского возраста.

Полную аналогию находим мы в умственной жизни: у взрослого умственная жизнь несравненно сложнее, чем у ребенка, но и для него также должно существовать известное соответствие между его духовными нуждами и способами их удовлетворения. Правила внутренней жизни – вопрос здоровья для взрослого.

Обращаемся снова к вниманию – первичный факт соответствия между натурой и стимулом, являющийся основой жизни, должен господствовать и в жизни старших детей и стать базой воспитания.

Я понимаю возражения «практиков». Дети должны привыкнуть обращать внимание на все, также и на вещи, им противные, потому что обычная жизнь требует от человека такого рода усилия. Это положение покоится на том же заблуждении, как и некогда бывшее обычным утверждение, что «дети должны приучаться есть все». Таким же образом моральное воспитание

применяется совершенно не к месту, и получается роковая путаница. Бывало, что, когда ребенок за обедом отказывался от какого-нибудь блюда, его заставляли поститься весь день, предлагая лишь только это блюдо, холодное или еще более невкусное, пока голод не надламывал волю ребенка, не «уничтожал каприз», и холодное блюдо съедалось. Это для того, думал отец, чтобы ребенок, если придется в жизни, был готов есть всякую пищу и не вырос лакомкой и капризником. В те времена также не давали детям (организм которых вследствие роста нуждался в сахаре) сладкого с целью отучить их от жадности. И не так давно капризных детей для исправления отсылали спать без ужина.

То же самое делают те, кто заставляет детей обращать внимание на вещи, которые им не нравятся, чтобы приучить их к требованиям жизни.

Но когда дело касается духовной пищи, голод не приходит на помощь, и неприятная духовная пища не усваивается, ослабляет и отравляет организм.

Не таким путем подготовляются люди сильные духом, готовые ко всем случайностям жизни. Мальчик, поевший холодного супа в обед и оставленный без ужина, растет хилым, хуже противостоит заразным заболеваниям, чаще заболевает, а в моральном отношении те, кто голодает в юности, считают самым первым приобретением свободы, сделавшись взрослыми, есть и пить до обжорства. Как не похожи они на современного ребенка, который питается рационально и вырастает крепким и здоровым и делается воздержанным человеком, ест лишь чтобы быть здоровым и борется с алкоголизмом и с вредной и излишней пищей; современный человек умеет защитить себя от заразных заболеваний и готов ко всевозможным усилиям, он без всякого принуждения занимается трудным спортом и берется за такие грандиозные предприятия, как открытие полюса, восхождения на вершины гор и т. п.

Также не боится самых страшных моральных испытаний, способен на подъем духа тот, у кого сильная воля, кто умеет сохранять равновесие и приходить к быстрым и твердым решениям.

А сильная воля и уравновешенный ум – удел тех, чья внутренняя жизнь протекала нормально, складывалась согласно законам природы, помогала формироваться известной индивидуальности. Чтобы быть готовым к борьбе, нет нужды бороться с колыбели, но надо стать сильным. Кто силен, тот готов; никто не становится героем прежде, чем совершит свой геройский подвиг. Испытания, ожидающие нас в жизни,

неизвестны, не испытаны; никого нельзя подготовить к каким-нибудь определенным испытаниям, и лишь сильные духом готовы ко всему.

В процессе развития, чтобы гарантировать нормальное развитие живого существа, нужно заботиться лишь об удовлетворении потребностей организма в данный момент. Зародыш питается кровью, новорожденный – молоком. Если кровь недостаточно богата белковыми веществами и кислородом или какие-нибудь ядовитые вещества проникают в ткани, зародыш не развивается нормально, и никакие последующие заботы не смогут укрепить человека, сложившегося из такого несовершенного материала. Если не хватает ребенку молока, это недоедание в самую первую эпоху жизни оставляет след на всю жизнь человека. Грудной ребенок «подготовляет себя к хождению» в процессе долгих часов покойного сна, лежанья вытянувшись.

Уже во время сосания груди у ребенка начинается процесс прорезывания зубов. Так же птенец не приготовляется к полету, летая, а сидит в своем гнездышке, с готовой пищей. Подготовка к жизни идет не прямым путем.

Прелюдией к таким величественным явлениям природы, как полет птиц, ярость диких животных, песня соловья, пестрая красота крыльев бабочки, служит подготовка в тайном убежище гнезда или берлоги, в неподвижности кокона. Всемогущая природа ищет для живого существа в процессе формирования лишь покоя. Все остальное она даст сама.

Так и духовная жизнь ребенка должна найти свое теплое гнездышко с заготовленной пищей, а потом мы дождемся и проявления ее развития. Дать предметы-стимулы, соответствующие формирующимся духовным тенденциям детства, – вот что необходимо, чтобы получить результат, к которому стремится воспитание: развитие потенциальной энергии человека с минимумом усилий и возможной полнотой.

Глава VII. Воля

Когда ребенок из множества предметов выбирает один, который ему нравится, идет за ним к шкафчику, несет к себе на место или уступает свою вещь товарищу, когда терпеливо дожидается, чтобы нужное ему пособие оставил другой ребенок, когда повторяет с неослабным вниманием одно и то же упражнение, поправляет ошибки, раскрывающиеся в самом материале упражнений, когда во время «молчания» сдерживает все свои движения и импульсы или идет навстречу зову, стараясь не скрипнуть половицей, не задеть мебели, – он совершает разнообразные акты воли. Можно сказать, что он беспрерывно упражняет свою волю. Больше того: фактор, который действует и преобладает над всеми его способностями, и есть воля, формирующаяся на внутренней основе долго действующего внимания.

Проанализируем некоторые проявления воли. Внешнее выражение воли – всегда в движении: какое действие ни выполняет человек: ходит ли он, работает, пишет, открывает глаза, чтобы смотреть, или закрывает, чтобы избавиться от какого-нибудь зрелища, он действует, «совершая движения». Волевой акт может быть также направлен к тому, чтобы помешать какому-нибудь движению: сдержать резкий жест в припадке гнева, не поддаться желанию выхватить что-нибудь из рук другого – это все акты воли. Таким образом, воля не просто импульс к движению, но акт высшего порядка, сознательное направление движения.

Без совершения какого-нибудь действия не может быть проявления воли: тот, кто думает сделать что-нибудь хорошее и не делает, кто желает загладить оскорбление и остается в бездействии, кто собирается выйти из дому, посетить друзей, написать письмо и ничего этого не выполняет, тот не проявляет никакой воли. Недостаточно только думать и желать. В счет идет лишь действие. «Дорога в ад вымощена благими намерениями».

Волевая жизнь – это жизнь действенная. Все наши поступки являются как бы результатом каких-нибудь действий; подобные результаты могут стать привычными и бессознательными. Таковы, например, все обычные действия, характеризующие поведение «хорошо воспитанного человека». У нас появляется желание, импульс навестить кого-нибудь, но знаем, что можем помешать, что это время не для визитов, и воздерживаемся от посещения; сидим удобно в уютном уголке гостиной, но вот входит какая-нибудь почтенная особа, и мы встаем, идем ей навстречу и т. п. Все движения нашего тела не просто отголоски известного импульса или утомления, а точное проявление того, что считаем приличным, соответствующим обстоятельствам. Без внутренних побуждений, импульсов мы бы совершенно не принимали участия в социальной жизни; с другой стороны, если бы не действовали в то же время и наши задерживающие центры, мы бы не могли поправлять, направлять и использовать наши импульсы.

Это взаимодействие между противоположными моторными силами является результатом долгих упражнений, старинных навыков внутри нас. Мы не ощущаем никакого усилия в процессе их совершения, не помогаем себе никакими логическими построениями и сведениями. Все эти волевые акты стали почти рефлексами. На самом деле вопрос идет о действиях, очень далеких от рефлективных: здесь действует не природа человека, а привычка. Известно, что человек, не воспитанный в известных привычках, но лишь просто обученный наспех некоторым правилам поведения, совершает ошибки, очень часто смешные и неуклюжие, потому что он должен создавать в известный момент сразу все эти атрибуты волевых актов и в то же время выполнять то, что необходимо для координации волевых актов, и ставить их под контроль и неусыпное наблюдение собственного сознания. Такое постоянное усилие совершенно не может выдержать конкуренции с привычкой к хорошим манерам. Воля хранит свои последовательные усилия как бы вне сознания или на его периферии и оставляет сознание свободным для новых завоеваний и дальнейших усилий. Таким образом, мы не рассматриваем, как доказательства воли, те привычки, при

которых сознание должно неусыпно и бдительно следить за нашими действиями, чтобы они не противоречили правилам хорошего тона. Человек воспитанный, поступающий так, – это просто человек, который является самим собой, человек «здоровой психики».

Действительно, только болезнь разлагает личность, создающуюся в процессе ее приспособлений, и толкает светского человека к пренебрежению обычными правилами поведения. Известно, что неврастенический субъект при первых симптомах паранои на первый взгляд кажется лишь человеком плохо воспитанным. С другой стороны, тот, кто ведет себя обычно прилично, – просто нормальный человек. Мы не назовем его человеком твердой воли; механизмы, действующие на периферии сознания, не обладают волевой ценностью.

Ребенок же только начинает свой жизненный путь, его индивидуальность и природа совершенно иная. По сравнению со взрослым, ребенок – неуравновешенное существо, он – постоянная добыча своих импульсов, с одной стороны, и наиболее сильных задерживающих начал, с другой. Две волевые активности, противоположные друг другу, еще не установили взаимного равновесия для новой личности. Начатки психики еще состоят из двух отдельных элементов. Существенно, чтобы между ними установилась известного рода «комбинация», «приспособление», как опора для периферии сознания. Отсюда необходимость ввести возможно раньше активное упражнение, способствующее достижению такой степени развития. Назначение всего этого, конечно, – не создание преждевременно развитого маленького «джентльмена»; самое важное, чтобы ребенок упражнял свои волевые возможности и возможно скорее научился бы координировать свои импульсы с задерживающими моментами. Необходимо самое «созидание» психики, а не те внешние достижения, которые дают такое созидание.

Это на самом деле лишь путь для достижения цели, а целью должно быть, чтобы ребенок действовал в среде других детей и упражнялся на действиях обыденной жизни в известной гибкости воли. Ребенок, поглощенный работой, сдерживает все остальные движения, не подходящие для выполнения данного упражнения. Ребенок делает известный выбор между мускулярными координациями, на которые он способен, на них подолгу останавливается и так начинает придавать этим координациям постоянство. Получается нечто совершенно отличное от того поведения, когда ребенок движется беспорядочно, давая простор некоординированным импульсам.

Когда ребенок начинает уважать работу других, не

выдергивает желательную ему вещь из рук товарища, а терпеливо дожидается, когда ее можно будет взять, когда начинает ходить, не задевая товарищей, не наступая им на ноги, не опрокидывая столов, тогда только ребенок начинает организовывать свою волю и приводит во взаимное равновесие импульсы и сдерживающие элементы. Таким образом создаются зачатки привычек социальной жизни. Подобные результаты невозможны, если держать детей в неподвижности, засадить их в ряды парт; при таких условиях невозможны отношения между детьми и не развивается социальная жизнь детей.

Лишь при посредстве действительной жизни и свободных взаимоотношений друг с другом, заставляющих определять границы индивидуального существования и приспособлять границы одной жизни к границам другой, вырабатываются социальные привычки. Для развития волевых механизмов мало только слушать о том, что надо делать; недостаточно получить лишь правила поведения и перечень прав и обязанностей, чтобы приобрести грациозные движения. Если бы это было так, стоило лишь объяснить ученику очень точно все движения руки, необходимые для игры на рояле, и он мог бы сразу заиграть сонату Бетховена. А между тем во всех этих достижениях существенным фактором является известного рода формирование, и лишь упражнение закрепляет, упрочивает завоевания воли.

В воспитании имеет громадное значение организация всех механизмов, необходимых для созидания индивидуальности в раннем возрасте. Как детям необходимы движение, гимнастика, потому что мускулы в бездействии становятся неспособными производить множество движений, вообще нам доступных, точно так же, чтобы поддержать активной внутреннюю (психическую) жизнь, очень важно подвергать ее соответствующей гимнастике.

Плохо развитый организм более подвержен опасностям: человек со слабыми мускулами избегает движения, и его организм не сопротивляется тогда, когда необходимо действие, чтобы победить опасность. Также ребенок со слабой волей легко приспособляется к школе, где все дети сидят неподвижно и слушают или делают вид, что слушают. Большинство детей этого типа кончают нервными заболеваниями, и в их аттестатах значится: «Прекрасного поведения, к учению неспособны». Об этих детях некоторые учителя ограничиваются лишь словами: «Он или она такой хороший», и этим как бы хотят защитить детей от всякого вмешательства, оставить их погружаться без помехи в их слабость, затягивающую их, как зыбучий песок.

Другие дети – по преимуществу импульсивные –

характеризуются лишь как зачинщики всяких беспорядков, и приговор над ним гласит: «Испорченный». А если спросить, в чем же их испорченность, то ответ будет: «Не посидят, не остаются неподвижными». Озорники-задиры – вот определение для этих нарушителей порядка, неспокойных душ, а их озорство, задирание состоит в том, что они всеми силами стараются вывести своих товарищей из состояния покоя и втянуть их в какие-нибудь живые отношения. Есть дети, у которых преобладают задерживающие силы; их скромность чрезмерна, иногда кажется, что они не могут решиться ответить на вопрос, всякое внешнее возбуждение вызывает у них слезы.

Гимнастика, необходимая для всех этих форм детской психики, – это свободное действие. Какое-нибудь продолжающееся интересное движение окружающих – лучший толчок для возбуждения пассивного ребенка; ограниченное движение, необходимое в каком-нибудь повседневном упражнении, развивает задерживающие центры слишком импульсивных. Ребенок, слишком подавленный задерживающими элементами, освобожденный от пут надзора, от всех причин, которые извне толкают его на сдержанность, может отыскать равнодействующую между двумя противоположными волевыми актами – импульсом и сдерживанием. Это – путь, общий для спасения всех там, где слабые укрепляются, сильные совершенствуются.

Отсутствие соответствия, равновесия между импульсами и сдерживающими началами – это не только патологическое явление, оно встречается, хотя и в меньшей степени, и у вполне нормальных людей, и так же часто, как недостаток воспитания в высших классах.

Импульс толкает преступников на действия, являющиеся преступлениями по отношению к другим людям; но как часто и нормальные люди должны раскаиваться в каком-нибудь необдуманном поступке, в нервном порыве, имеющем для них печальные последствия! Большею частью слишком импульсивный человек вредит только самому себе, портит свою карьеру, не развивает своих талантов, страдает от сознательного рабства, как от бедствий, от которых, быть может, мог бы избавиться.

Тот, кто является патологической жертвой задерживающих импульсов, – в высшей степени несчастный, больной: он неподвижен, молчалив, но внутри у него есть желание двигаться; тысячи порывов не находят выхода и мучат душу, стремящуюся к искусству, к работе, мысленно складывается красноречивейшая речь к врачу с просьбой о помощи, к близкой душе за утешением, но губы остаются молчаливыми. Человек живет как бы заживо

погребенный.

И нередко вполне нормальные люди страдают от такой же причины. Они должны бы были в подходящий момент показать, чего они стоят, но не могут. Тысячу раз чувствуют, что открытый порыв души облегчил бы им трудное положение, но сердце их закрыто, и уста остаются немыми. Страстно желают поговорить с кем-нибудь, от кого ждут понимания, утешения, но, очутившись вместе с таким человеком, не могут произнести ни одного слова. Желанный собеседник их воодушевляет, расспрашивает, побуждает высказаться, но лишь их внутренняя агония служит ответом. «Говори, говори!» – толкает внутренний импульс, но сдерживающий момент оказывается неумолимым, как какая-то непобедимая материальная сила.

В воспитании воли посредством свободных упражнений, где импульсы и сдерживающие начала взаимно уравновешиваются, лежит единственная возможность излечения подобных недостатков, и то лишь в период, когда воля находится в процессе формирования.

Такого рода устойчивость, равновесие, как механизм периферии сознания, делающая светского человека корректным в его поведении, конечно, не составляет того, что мы называем твердой волей. Мы указывали выше, что сознание остается свободным и для других волевых актов. Какая-нибудь хорошо воспитанная аристократка с утонченными манерами может быть человеком, совершенно лишенным воли и характера, поскольку все ее поведение определяется механическими навыками механической воли, направленными лишь на внешние предметы.

Существует основное качество воли, на котором базируются не просто поверхностные отношения между людьми, но строится самое общество; это качество – постоянство.

Социальная структура общества базируется на факте, что люди могут постоянно работать и производить в известных границах столько, сколько необходимо для экономического равновесия народа. Социальные отношения, лежащие в основе воспроизведения вида, строятся на постоянном соединении в браке родителей. Семья и производительный труд – вот два кита общества: их базисом служит важнейшее волевое качество – постоянство и настойчивость.

Это качество – истинное проявление единства и преемственности внутренней жизни личности. Без постоянства жизнь представляла бы серию отдельных эпизодов, хаос. Это основное качество, когда оно охватывает чувства индивидуума и направление идей, всю его личность, мы обычно называем характером. Человек с характером – это человек постоянный,

настойчивый, человек, верный своему слову, своим действиям, своим чувствам.

В сумме различных проявлений этого постоянства кроется элемент чрезвычайной ценности в социальном отношении – постоянство, настойчивость в работе.

Дегенерат, прежде чем он проявит криминальные инстинкты, непостоянство в чувствах, изменит своему слову и т. п., заметен по одному признаку, сразу рисующему его существом не общественным, потерянным: это его праздность, неспособность к настойчивости в труде. Также для обыкновенного трудолюбивого человека, ставшего жертвой душевной болезни, прежде чем он проявит какие-нибудь признаки умственного расстройства, дезорганизации, характерен один симптом – он не может больше работать. И правильно народ считает подходящей для брака девушку, отличающуюся трудолюбием, и мужчину надежным и хорошим, если он хороший работник. Эти свойства хорошего работника заключаются не в особенном умении, способности, а главным образом в постоянстве, в настойчивости. Самый скромный ремесленник, который работает, таит в себе все элементы, гарантирующие счастье и обеспеченность жизни.

Маленький ребенок, проявляющий, как первый конструктивный акт своей психической жизни, постоянство в работе и под влиянием этого вызывающий внутренний порядок, гармонию и рост своей индивидуальности, указывает нам, как откровение, какой тип человека явится полезным членом общества. Малыш, который упорствует в каких-нибудь упражнениях, работает со вниманием и сосредоточенностью, вырабатывается в человека постоянного, с характером, человека, который обладает всеми ценными человеческими свойствами, венчающими самое основное и единственное – постоянство в работе. Какую бы работу ни выбрал ребенок, результат будет один и тот же, поскольку он проявляет постоянство. Потому что ценна не сама по себе работа, но работа как средство для создания внутренней жизни человека.

Тот, кто прерывает ребенка в его занятиях, чтобы научить его чему-нибудь определенному, например, заставляет его бросить арифметику, чтобы перейти к географии и т. п., и думает, что таким образом способствует культурному развитию ребенка, на самом деле просто смешивает средство с целью и губит человека по-пустому. Необходимо направить вовсе не культуру человека, а самого человека.

Если настоящее основание воли – постоянство, то все же мы признаем волевым актом решение. Для того, чтобы выполнить какое-нибудь сознательное действие, необходимо, чтобы мы

решились. Решение всегда результат выбора. Если у нас есть несколько шляп, при выходе из дома мы должны решить, какую надеть. Можно быть совершенно равнодушным и к коричневой, и к серой, и все же мы должны выбрать одну из них. Для такого выбора должны у нас быть какие-нибудь мотивы, что-нибудь за серую, что-нибудь за коричневую. Какой-нибудь мотив должен перевесить, и тогда совершается выбор. Очевидно, привычка перед уходом надевать шляпу облегчает выбор: мы почти не сознаем, что различные мотивы борются в нас. Это – вопрос минуты, и у нас не остается никакого впечатления усилия с нашей стороны. Сознание того, какая шляпа нужна утром, после обеда, для театра, для спорта освобождает нас от внутренней борьбы.

Не так обстоит дело, если, например, мы должны потратить известную сумму денег на подарок. Из каких предметов выбирать? Если у нас нет совершенно ясного представления об этих вещах, наша работа будет очень мучительной. Хотим, например, выбрать какую-нибудь художественную вещь, но, мало зная искусство, боимся показаться очень несведущим, быть обманутым, стать смешным; не знаем, что более подходит для данного случая – кусок кружева или серебряная ваза. Нам нужно, чтобы кто-нибудь осветил все эти стороны, которых мы не знаем, и мы идем за советом. Совет ведь относится к нашему незнанию, нам нужно некоторое освещение нашей неосведомленности, а не толчок нашей воле. Воля – это оберегаемая вещь, мы ее оставляем для себя; воля – это нечто совершенно другое, чем знание, необходимое при решении. Выбор, который мы делаем после одного или многих советов, все-таки носит наш отпечаток, будет решением «я».

Такого же характера выбор хозяйки дома, когда речь идет об обеде для гостей; но тут она хорошо знает то, что ей надо выбрать, у нее есть вкус, и решение принимается ею легко и без посторонней помощи.

Для того же, кто не знает, что выбрать, решение в каждом случае – внутренняя работа, настоящее усилие. Так, люди слабой воли стараются отдалить момент решения, как нечто мучительное для них. Если возможно, хозяйка предоставит решение кухарке или, выбирая платье, поддастся словам портнихи: «Возьмите это, оно очень красиво», больше для того, чтобы избавить себя от мучений выбора, чем потому, что платье ей действительно нравится. Вся наша жизнь – постоянное упражнение в решениях. Когда выходим из дома, после того как заперли дверь на ключ, у нас остается ясное сознание этого действия, уверенность, что дом в безопасности, и мы решаем

двинуться, чтобы уйти.

Чем сильнее мы в таких упражнениях, тем независимее мы от других людей. Ясность мысли, механизм привычки решать дает нам чувство свободы. Настоящая цепь, превращающая жизнь в унизительное рабство, – это неспособность решать, а отсюда и необходимость прибегать к помощи других. Страх ошибиться, чувство потемок, страх за последствия ошибки, которые мы не знаем, заставляет человека держаться за другого, как собаку, привязанную на цепь. Так мы доходим до крайности, не решаемся опустить письмо или купить носовой платок, не посоветовавшись.

Чем в большем подчинении держим мы молодежь, чем меньше у нее возможностей упражнять волю, тем легче делается она добычей опасностей и искушений, которыми полон мир.

Способность противостоять опасностям и искушениям дается не принципами морали, а вырабатывается в процессе упражнения воли: и это упражнение дает сама практическая жизнь. Мать семейства, постоянно занятая по хозяйству и привыкшая принимать решения по тысяче вопросов в день, скорее выйдет победительницей из какой-нибудь нравственной борьбы, чем женщина, живущая в нервной атмосфере полной праздности и считающая своей волей волю своего мужа. Между тем обе эти женщины могут обладать одинаковыми моральными принципами. Но первая, оставшись, например, вдовой, может легко освоиться с делом своего мужа и продолжать его, для другой в подобных же обстоятельствах, может быть, придется пройти суровую школу и подвергаться многим опасностям. Для моральных побед прежде всего необходимо быть независимым, потому что в минуты опасности человек обычно один. <…>

Наши малыши формируют свою собственную волю, когда в процессе самовоспитания упражняют сложные внутренние активности сравнения и суждения и такими путем пополняют свой умственный багаж ясными и организованными образами: так получается знание, способное подготовить детей к их собственным решениям; дети становятся независимыми от чужого внушения. Дети решают в каждом действии повседневной жизни: решают, взять ли что-нибудь или оставить; следовать ли своими движениями ритму песенки; задержать ли каждый импульс движения, когда они хотят молчания. Эта постоянная работа, создающая индивидуальность ребенка, вызывается решениями: они вытесняют первоначальный хаос, когда действия вызывались лишь импульсами. В детях постепенно развивается волевая жизнь; сомнения и застенчивость исчезают наряду с прояснением первоначальной умственной путаницы.

Такое развитие воли было бы немыслимым, если бы мы

вместо того, чтобы дать возможность созревать в уме ребенка порядку и ясности, старались наполнять его ум хаотическими мыслями, уроками для заучивания наизусть, а потом ускоряли бы решения детей, решая в каждом случае за них. Воспитатели, действующие таким образом, имеют полное основание заявлять, что ребенок не должен иметь собственной воли и что «травки хотения не бывает».

Фактически они мешают развиваться детской воле. Дети чувствуют силу, которая парализует все их действия, они работают и не решаются ни за что взяться без помощи и согласия воспитателя, от которого они внутренне зависят. «Какого цвета эти вишни?» – спросили одного ребенка. Он отлично знал, что вишни красные, но от робости и нерешительности и, не зная, сделает ли он дурно или хорошо, если ответит, ребенок пробормотал: «Я спрошу у учительницы».

Волевой механизм, ведущий к решениям, – один из самых важных элементов воли: он имеет значение сам по себе и должен быть устойчивым и крепким. Патология рисует нам его отдельно от другого фактора воли, и тогда он является перед нами, как колонна великой арки, поддерживающей человеческую личность. Так называемая мания сомнения – одна из наиболее частых фаз дегенеративных форм психопатии и иногда сопровождается такими навязчивыми идеями, которые толкают больного к совершению безнравственных или опасных поступков.

Нередко также и нормальные дети таят в себе бациллы такого недуга. Вот, например, кто-нибудь выходит из дому, запирает дверь, пробует, хорошо ли заперто, и, сделав два шага, начинает сомневаться, запер ли он дверь. Знает, что запер, ясно помнит, что запер, но все же какая-то непобедимая сила заставляет его вернуться, чтобы удостовериться, заперта ли дверь на самом деле. Бывают дети, которые, прежде чем лечь в постель, должны взглянуть, нет ли под кроватью какого-нибудь животного, например, кошки; видят, что нет, и понимают, что нет. Тем не менее через некоторое время снова встают с постели, чтобы посмотреть, что ничего нет под кроватью. Человек носит с собой эти бациллы, как некоторые туберкулезные; весь его организм ослаблен. Но опасность скрыта и не вызывает беспокойства.

Воля проявляется в действиях, которые тело должно выполнять, поэтому понятно, как необходимы формирующие упражнения для развития воли путем развития всех ее механизмов.

Существует полная параллель между формированием воли и координацией движения мускулов. Совершенно ясно, что необходимо упражнение для придания устойчивости нашим

движениям. Известно, что невозможно выучиться танцевать без упражнения, невозможно играть на рояле, не упражняя движения руки; но прежде всего нужно в раннем возрасте воспитать основные координации движений. Подобные же постепенные упражнения необходимы для развития воли.

В чисто физиологических функциях мускульного аппарата наши мускулы не действуют всегда в одном направлении, а, собственно, в двух противоположных: некоторые, например, стремятся приблизить руку к телу, другие – удалить; одни сгибают колено, другие выпрямляют – это, так сказать, антагонисты по своим действиям. Каждое движение нашего тела есть результат комбинации между мускулами-антагонистами с преобладанием то одного, то другого, благодаря чему возможны самые разнообразные движения – энергичные, замедленные, элегантные. Таким образом можно установить не только различные положения тела, но и очаровательное соответствие движений тела музыкальному ритму.

Для создания такого содружества антагонистов необходимо только упражнение в движении. Верно, что можно воспитывать движение, но это только тогда, когда естественная координация уже появилась: тогда можно «провоцировать» специальные движения, как, например, в спорте, в танцах, эти движения должны повторно исполняться, чтобы способствовать новым комбинациям движений. Не только для грациозных и ловких движений, но также для движений силы необходимо, чтобы сам исполнитель повторял свои действия. И, конечно, воля играет роль во всех этих явлениях: человек хочет отдаваться спорту, танцам, борьбе, состязаниям и т. д., но, чтобы этого хотеть, необходимо, чтобы он прежде длительно упражнялся, развил механизмы, на которых волевые акты могут базироваться и которыми они могут управлять.

Движение – всегда волевой акт: и когда появляются первые движения с помощью координации мускулов, и когда следуют упражнения, предназначенные для создания новых комбинаций движений, новых способностей, и когда, наконец, воля действует как командир, чьи приказы выполняются хорошо организованной, дисциплинированной и хорошо обученной армией. Волевой акт возрастает в своих возможностях, поскольку мускулы, от которых он зависит, совершенствуются и достигают такого состояния, когда они могут поддержать усилия воли.

Ясно, что никому не придет в голову для воспитания волевой подвижности ребенка сначала держать его в абсолютной неподвижности, его члены в гипсе (может быть, переломив их!), пока мускулы не атрофируются и не будут почти парализованы, а

потом читать ребенку замечательные рассказы о клоунах, акробатах, мировых борцах-чемпионах с тем, чтобы воодушевить этими примерами, зажечь горячим желанием подражать этим героям. Ясно, что это было бы абсурдом.

А все же мы делаем нечто очень похожее, когда для воспитания воли ребенка хотим прежде уничтожить его волю (как выражаются, сломать волю) или мешаем развитию каждого механизма воли, помогая ребенку во всем. Посредством нашей воли мы держим ребенка неподвижным или заставляем его действовать. Это мы выбираем и решаем за ребенка. И после всего этого мы спокойно учим детей, что хотеть – значит мочь. Раскрываем перед детской фантазией в форме сказок биографии героев, гигантов воли и воображаем, что ребенок, заучивая на память их подвиги, будет стремиться им подражать и из-за соревнования совершит чудеса.

Когда я ребенком посещала начальную школу, была у нас учительница очень добрая, которую мы сильно любили. Она, конечно, держала нас в неподвижности на партах и беспрерывно говорила сама, хотя была бледна и слаба. Ее коньком было заставлять нас заучивать на память жизнеописания и биографии знаменитых женщин-героинь и таким образом толкать нас на подражание. Она заставила нас выучить бесконечное число биографий, и так мы должны были понять, как сделаться знаменитыми, и прямо прийти к выводу, что это совсем невозможно, раз уж было столько героинь! Все эти рассказы она обычно кончала вопросом: «Ты также постараешься стать знаменитой? Разве ты не хочешь стать знаменитой?» «О, нет! – как-то ответила я ей очень сухо. – Я никогда не буду знаменитой. Мне слишком жаль детей, которым придется учиться в будущем: я не хочу утруждать их лишней биографией».

Большинство педагогов всего мира на педагогических и психологических конгрессах жалуются больше всего на недостаток характера в подрастающем поколении и видят в этом большую опасность для каждой расы. Но дело не в том, что у расы не хватает характера; хуже, что школа уродует тело, ослабляет дух. Нужно только освобождение – и силы, спящие в человеке, раскроются.

Как использовать сильную волю – более сложный вопрос, который может быть разрешен только при одном условии, что воля существует, т. е. развивалась и сделалась сильной. Один из примеров, который сообщают детям, чтобы возбудить у них преклонение перед сильной волей, это история Vittorio Alfieri; он начал учиться в пожилом возрасте, с громадным усилием усваивал начатки знаний. Он – один из светских людей – начал

изучать латинскую грамматику и добился того, что стал литератором и, наконец, по своему гению – одним из наших величайших поэтов. Его собственные слова объясняют его превращение. Теперь эти слова стали излюбленной цитатой в школах: «Я хотел, всегда хотел, страстно хотел». <…>

Нечто подобное хотим мы развить в наших детях, воспитывая их волю. Мы хотим научить их избегать суетности и бессодержательности, разрушающей душу человека; мы хотим научить их сосредоточиваться на работе, которая помогает раскрываться внутренней жизни и ведет к большим начинаниям; мы хотим, чтобы они трудились для собственного бессмертия.

Любовь и забота побуждают нас оберегать детей, держать их под нашим крылышком. Но разве в самом ребенке нет силы, которая может защитить его? Ребенок любит нас всем сердцем и идет за нами со всей преданностью, на которую только способна его маленькая душа; тем не менее в нем самом есть что-то, что направляет его внутреннюю жизнь: это сила его собственного распускания. Так, например, это та сила, что заставляет его все трогать, чтобы познакомиться с вещами, а мы говорим ему: «Не трогай»; он двигается, чтобы найти равновесие, мы же останавливаем его: «Сиди спокойно»; он задает нам вопросы, чтобы получить знания, и получает в ответ: «Не надоедай». Мы «ссылаем» его в какое-нибудь место около нас, где он должен сидеть, подавленный и тихий, со скучными игрушками, как Alfieri в ложе театра. Разве не может прийти в голову ребенка: «Почему та, которую я так люблю, стремится уничтожить меня? Почему она подавляет меня своими капризами? Это ведь ее каприз мешает развиваться моим внутренним силам и держит меня среди ничтожных и скучных вещей, и все лишь потому, что я люблю ее».

Чтобы спасти себя, ребенок должен быть так же силен духом, как Vittorio Alfieri; но это не всегда так.

Мы не замечаем, что ребенок – жертва и что мы убиваем его; а потом мы требуем всего от его «ничего» по нашему повелению, актом нашего могущества. Мы хотим взрослого человека и в то же время не даем ему расти.

Многие, читая историю Vittorio Alfieri, найдут, что им хотелось бы чего-нибудь большего от своих сыновей. Они пожелают, чтобы не было необходимости искушений в материальных препятствиях, чтобы сдерживающим началом их детям послужила духовная сила. Так, один из наших поэтов, воспевая римскую Лукрецию, упрекает ее за то, что она убила себя; по его мнению, ей надлежало умереть с горя от оскорбления, если бы она была более добродетельна.

Этот же отец с высокими духовными идеалами вряд ли задумывался над тем, что сделал он сам, чтобы его сын вырос сильным духом и с нравственной силой в душе. Очень возможно, что он один из тех отцов, которые всеми силами разрушают волю детей и стараются подчинить их своей воле. Ни одному земному отцу не удастся поднять дух на такую высоту – туда зовет лишь таинственный голос, который в тишине раздается в сердце человека.

Грубый призыв вопреки законам природы – как голос отца, который хочет подчинить себе своего ребенка, нарушает эту «тишину», где в покое и на свободе создается дивное творение – индивидуальность.

Мне кажется, что воспитатель должен прежде всего оберегать и направлять внутренние силы, не мешая их распусканию. Его работа в том, чтобы устанавливать связь человека с силой внутри него, которая должна действовать через него.

Глава VIII. Мышление

Разберем же теперь вопрос, каков тот «ключ», которым можем мы воспользоваться, чтобы сделать свободу ребенка реальностью, чтобы пустить в ход механизм, необходимый для воспитания.

Ребенок, свободный в своих движениях и в движениях совершенствующийся, – это тот, у кого движения уже направлены к осмысленной цели. Ребенком, который свободен в развитии своей личности, проявляет настойчивость в работе, организует свою внутреннюю жизнь, руководит осознанная цель. Без этого было бы невозможно постоянство в выполнении упражнения, не было бы движения вперед, внутреннего оформления психики. Когда мы воздерживаемся от руководства каждым шагом ребенка, освобождаем его от влияния нашей личности и помещаем в подходящую для него обстановку среди вещей, способствующих его развитию, мы предоставляем ребенка его собственному мышлению.

Тогда его моторная активность направляется на вполне определенные действия: он моет руки, лицо, подметает комнату, вытирает пыль, чистит платье, выбивает ковры, накрывает на стол, смотрит за растениями и животными. Выбирает себе подходящие пособия, повторяет упражнения под влиянием интереса к сенсорному материалу, помогающему ему различать одну вещь от другой, подбирать, размышлять, поправлять собственные ошибки; и его приобретения в этом случае служат не только причиной «внутреннего роста», но также и силой, толкающей его вперед. Так, переходя от простых вещей к более

сложным, ребенок овладевает культурой; более того, внутренний порядок, складывающийся в нем, и приобретаемые им навыки формируют и его характер.

Таким образом, когда мы предоставляем ребенка самому себе, мы оставляем его собственному мышлению, а вовсе не его инстинктам, под которыми обычно понимаются животные инстинкты. К сожалению, мы слишком привыкли ставить детей на одну доску с домашними животными. И называем дурными инстинктами естественный протест ребенка, с которым обращаются, как с животным.

Свободный ребенок для нас часто то же самое, что невоспитанная собака, лающая, прыгающая, хватающая лакомые куски. Мы клеймим, как животный инстинкт, протест ребенка, его возмущение и отчаяние, его попытку спастись от унижения.

Для облагораживания его психики сравниваем его с цветами и растениями, а потом стараемся держать ребенка в состоянии неподвижности растения, порабощаем его. Но ребенок никогда не может превратиться в пахучий цветок. Чем больше отмирают его человеческие свойства, тем больше проявляются признаки испорченности. Оставляя ребенка «свободным, как человека», на арене его собственного разума, мы изменяем самый тип. И вот, исходя из этого типа ребенка, следует создавать новые построения при обсуждении вопроса о свободе. <…>

Возьмем пример: если больному предложим выбирать между болезнью и выздоровлением, сделаем ли мы его выбор свободным? Если какому-нибудь темному крестьянину дадим свободно выбирать из кучи настоящих и фальшивых бумажек, то, если он выберет фальшивые, он не свободен, а обманут; если выберет настоящие, то он также не свободен, ему просто посчастливилось.

Быть свободным – значит иметь не только соответствующие знания, чтобы различать фальшивое от настоящего, но также уметь понимать, какова социальная ценность одного или другого; в этом заключается внутреннее формирование, которое делает человека свободным, независимо от социальных прав, являющихся лишь внешним завоеванием свободы. Если бы свобода человека была такой простой проблемой, достаточно было бы добиться статьи закона, позволяющей слепым видеть, глухим слышать, и «несчастное человечество» было бы исцелено.

Мы должны будем когда-нибудь честно признать, что основные права человека – это права его собственного внутреннего формирования, когда он свободен от препятствий, от рабства, свободен брать из окружающей среды средства, необходимые для его развития. В конце концов, в воспитании

заключается решение социальных проблем, связанных с развитием личности.

Для нас в высшей степени поучительны наблюдения над детьми, указывающие, что мышление – это ключ, открывающий тайны их формирования, и действительно средство внутреннего строительства их психики.

Поэтому гигиена мышления имеет кардинальное значение. Мышление, признаваемое средством развития, опорой самой жизни, не может быть исчерпано для каких-нибудь сомнительных целей, просто задушено, подавлено.

И недалек день, когда мышление ребенка станет для нас предметом забот более разумных и более тщательных, чем даже тело и физическое развитие. Если подумать, что мать, которая в совершенстве знает, что вредно и полезно для волос ребенка, может, даже не замечая этого, подавлять и душить мышление ребенка, то нам придется сознаться, что новый путь к цивилизации еще очень длинен, поскольку еще до сих пор возможны такие противоречия в нашем отношении к основному и второстепенному в жизни.

Что такое мышление? Не обращаясь к определениям, которые нам дает философия, можно рассматривать мышление как совокупность активностей рефлективного, ассоциативного и воспроизводящего характера, которые дают самому уму складываться через контакт с окружающей средой. Согласно Бине{ Бине Альфред – французский психолог, исследовавший особенности мышления. – *Ред.*}, сознание различий – начало каждого умственного процесса; первый шаг интеллектуальной жизни – различие. Основой познавательных способностей по отношению к внешнему миру являются ощущения. Собирание фактов и различия между ними – начало всех интеллектуальных построений.

Попробуем несколько определеннее и яснее проанализировать процессы мышления. Признак, характеризующий известную степень интеллектуального развития, связан со временем. Слово «шустрый» в народе употребляется как синоним сообразительности, интеллигентности. Быстрота реакции в ответ на возбуждение, быстрота ассоциаций, скорость в формировании суждений – наиболее заметное внешнее проявление интеллигентности. Эта быстрота находится в известном отношении со способностью собирать впечатления из окружающей среды, усложнять образы, выявлять внутренние процессы.

Все эти активности могут быть развиты упражнением, напоминающим систему умственной гимнастики: собирание

ощущений, их комбинирование, суждения, привычка выражать свои суждения делает, по мнению психологов, пути восприятий и ассоциаций восприимчивее и сокращает время реакции. Так же, как в мускульном движении, повторение действия не только совершенствует его само по себе, но и делает его более быстрым.

Интеллигентным в школе считается ребенок, не просто понимающий, но понимающий быстрее других; наоборот, тот, кто выучивает то же самое, но тратит на это больше времени, например два года вместо одного, считается «отсталым». «Шустрый» ребенок ничего не пропускает; его внимание всегда обострено, готово к восприятию всевозможных стимулов; как чувствительные весы, он отвечает на самый тихий зов. Он также скор в ассоциациях, «схватывает на лету», говорят о таких детях.

Упражнение, приводящее в движение механизм интеллекта, не может быть ни чем иным, как только «самоупражнением». Невозможно, чтобы кто-нибудь другой упражнялся за нас в развитии наших механизмов мышления.

Сенсорные упражнения будят и интенсифицируют в наших детях их центральные активности. Когда стимул и внешнее чувство, на которое он действует, соответствующим образом изолированы, ребенок получает в своем сознании совершенно ясные представления. Когда ощущение теплоты, холода, шероховатости, гладкости, веса, звук, шум доходят до него, когда почти в абсолютной тишине он закрывает глаза и ждет голоса, зовущего его, тогда как бы внешний мир стучится в дверь его души, будя ее активности. И когда масса ощущений собирается в богатстве окружающей обстановки, они действуют гармонично, усиливают пробудившуюся активность. Так, ребенок, раскрашивающий какой-нибудь узор, под влиянием раздавшейся музыки находит для себя особенно красивые краски. В красивой школьной обстановке, среди цветов и растений совершеннее звучит песня ребенка.

Первое, что проявляется в наших детях после того, как начался процесс их самовоспитания, это более быстрая и точная реакция на стимулы: сенсорный возбудитель, который прежде мог пройти незамеченным или вызывал мало внимания, теперь воспринимается нашими детьми необычайно живо. Взаимоотношения между вещами, а отсюда и ошибки пользования познаются быстро и быстро исправляются. Сенсорная гимнастика дала ребенку те основные и первоначальные упражнения интеллекта, которые пробуждают и пускают в ход центральные нервные механизмы.

Когда смотришь на наших детей, активных и быстрых, чувствительных к самым незначительным стимулам, готовых

броситься к нам по первому зову и в то же время не упустить ни одной вещи, попадающейся им на пути, и сравниваешь их с детьми обыкновенных школ, неловкими в движениях, индифферентными к стимулам, неспособными к спонтанным ассоциациям, невольно проводишь параллель между нашей эпохой и старыми временами. Мы знаем, как беречь время. В старые годы путешествовали в дилижансах, а мы в автомобилях и даже на аэропланах; прежде переговаривались на расстоянии голосом, а мы говорим по телефону; люди убивали друг друга поодиночке, теперь убиваем массами. Да, наша цивилизация кладет в основу не уважение к жизни, не уважение к душе, а лишь уважение к времени. Цивилизация ушла далеко вперед только в своей внешней части. Ее «ускорения» относятся к действиям механизмов.

У человека же не было соответствующей подготовки, чтобы следовать за цивилизацией; личность не может ускоряться методически; дети в этом бешеном круговороте жизни не становятся новыми людьми, более активными, более подготовленными, более интеллигентными. Еще не создалась новая реформированная личность, способная приноровиться ко всем случайностям и использовать для своего блага все эти внешние завоевания цивилизации. Малоподвижный человек сберегает в этой цивилизации время и деньги, но его дух остается подавленным, задушенным. Если он не возьмет на себя задачу самореформирования, установления гармонии между собой и новым миром, который он создал, он рискует быть раздавленным этим же миром.

Быстрота реакции у наших детей – не только внешнее проявление интеллектуальной жизни. Она – результат не только упражнения, но и порядка, устанавливающегося во внутренней жизни ребенка; и эта интимная работа систематизации, приведения в порядок получаемых впечатлений и является верным показателем формирования мышления.

Этот порядок объясняет быстроту реакции. Когда мышление находится в состоянии хаоса, познание какого-нибудь ощущения не менее трудно, чем процесс умозаключения, суждения. В каждой вещи, в социальных начинаниях – организация, порядок помогают быстро вести дела.

«Уметь различать» – вот характерная черта мышления: *различать* – значит группировать, следовательно, в жизни подготовляться к творчеству.

Творчество находит себе поприще для развития в порядке. В сознании может быть богатое и разнообразное содержание, но когда существует умственная путаница, мышление не

проявляется. Его проявление подобно загоревшемуся свету, который помогает ясно различать вещи: «Да будет свет!» Можно сказать, что помогать развитию мышления – это значит помогать группировать, приводить в порядок образы сознания.

Представим себе умственную жизнь трехлетнего малыша, уже взглянувшего на мир. Сколько раз он засыпал от усталости при виде такой массы вещей: никто не думает о том, что ходить для малыша – работа, что видеть, слушать, когда его органы чувств еще не приспособлены и ему беспрерывно приходится поправлять ошибки органов чувств (проверять рукой то, что не может воспринять глазами), – тяжелый труд. Поэтому-то маленький ребенок, перегруженный стимулами там, где их слишком много, плачет или засыпает.

Маленький ребенок трех лет несет в себе хаос. Он похож на человека, которому досталась масса книг, сваленных в кучу без всякого порядка, и он спрашивает самого себя, что с ними делать. Когда сможет он разгруппировать их таким образом, чтобы возможно было заявить: «У меня есть библиотека»?

Наши так называемые «сенсорные упражнения» дают ребенку возможность различать и классифицировать. Действительно, дидактический материал для воспитания внешних чувств анализирует и представляет свойства вещей: размер, форму, окраску, шероховатость, гладкость поверхностей, вес, температуру, вкус, шум, звук. Важны здесь не сами предметы, а свойства предметов. Эти свойства представлены изолированно друг от друга через предметы. Свойствам предметов (длинный, короткий, толстый, тонкий, большой, маленький, красный, желтый, зеленый, холодный, горячий, тяжелый, легкий, шероховатый, гладкий, душистый, шумный, звучный) соответствуют различные серии «предметов», подобранных в известной градации.

Эта градация очень важна для установления порядка, потому что свойства предметов различаются между собой не только качественно, но и количественно. Так, предметы могут быть более или менее высокими или низкими, более толстыми, менее толстыми; у звуков бывают разные тона, у цветов – разные оттенки; формы могут в различной степени походить друг на друга и т. д.

Дидактический материал для воспитания внешних чувств дает возможность различать все эти стороны: прежде всего – устанавливать идентичность двух стимулов на многочисленных упражнениях подбора парных предметов и предметов, которые необходимо вставить в соответствующие гнезда. Потом различение предметов происходит, когда мы привлекаем

внимание ребенка к крайним предметам какой-нибудь градуированной серии: длинный, короткий, светлый, темный.

Наконец, ребенок начинает разбираться в степени различных свойств, располагая серию предметов в известной градации – например, восемь оттенков одного цвета, колокольчики, составляющие октаву, палки длинной лестницы, призмы широкой лестницы.

Эти упражнения, увлекающие детей, повторяются ими бесконечное число раз. Учительница закрепляет каждое приобретение ребенка в форме словесного обозначения; таким образом, получается полная классификация с точной описью, т. е. имеется возможность вызвать представление об известном свойстве и его образе через название.

У нас нет другой возможности различать предметы, как только по их свойствам; поэтому классификация этих свойств приносит с собой порядок, делает все вещи доступными пониманию. Отныне внешний мир перестает быть хаосом для ребенка: его ум начинает напоминать содержащиеся в порядке полки библиотеки или шкафы богатого музея; каждый предмет на своем месте, в своей группе. И каждое новое приобретение ребенка не нагромождается без толку, а устанавливается в порядке. Этот первоначальный порядок уже не нарушается, но обогащается новыми материалами.

Так ребенок, который приобрел способность различать одну вещь от другой, заложил основу своего мышления. Нет надобности повторять, каким внутренним импульсом для распознавания предметов внешнего мира является порядок, установившийся в мозгу ребенка! Отныне малыш уже будет распознавать предметы, его окружающие. Когда он открыл с таким напряжением, что небо голубое, что рука у него гладкая, что окно – четырехугольник, он на самом деле осмыслил не небо, не руку, не окно, но то место, которое они занимают в его сознании. И это определяет известного рода устойчивость внутренней жизни ребенка, несет с собой покой, силу и возможность новых завоеваний, совершенно точно так же, как мускулы, координирующие свои функции, дают возможность телу находиться в равновесии и приобретать устойчивость и уверенность, облегчающие все движения. Этот порядок сберегает силы и время, как хорошо устроенный музей сберегает время и силы посетителя. В таком случае ребенок может выполнять, не утомляясь, большее количество работы и быстрее реагирует на стимулы.

Процессы различения, группирования и обозначения внешних предметов на основе установившегося в уме прочного порядка и

составляют мышление и вместе с тем и известную степень культуры. <…>

Не нагромождение сведений о вещах делают из человека литератора, ученого, культурного человека; порядок, сложившийся в уме, способствует восприятию этих сведений. Наоборот, человек некультурный обладает лишь просто сведениями о вещах – такова, например, барышня, проводящая ночи за книгами, или садовник, вся жизнь которого уходит на то, чтобы различать цветы и растения в саду. Знания таких людей не только отрывочны, но также ограничены лишь теми предметами, с которыми они входят в непосредственное соприкосновение. Тогда как знания ученого безграничны: он обладает способностью классифицировать свойства вещей и поэтому может узнавать вещи и определять по их свойствам класс, или происхождение, или родство наблюдаемого предмета: это все основные моменты, которые вещи сами по себе не проявляют.

Точно так же наши дети, как и знатоки искусства и ученые, узнают в окружающей среде вещи по их качествам и классифицируют их. Они восприимчивы к каждому признаку, каждая мелочь имеет для них значение. И, наоборот, неподготовленные дети, некультурные проходят мимо вещей, как слепые или глухие, как невежественный человек проходит мимо произведения искусства, мимо классической музыки, не узнавая ее, не испытывая наслаждения.

Обычные методы воспитания, свойственные теперешней школе, прямо противоположны нашему: покончив с самопроизвольной (спонтанной) активностью детей, эти методы преподносят ребенку самые предметы с их массой признаков, качеств, привлекая его внимание к каждому предмету. И думают, что из всего этого ум ребенка сможет выделить собственно свойства предметов без какого бы то ни было руководства и порядка. Таким образом, в мышлении пассивного существа создают искусственный хаос.

«Предметный» метод, которым теперь пользуются, состоит в том, что ребенку демонстрируют предмет и знакомят со всеми качествами предмета, т. е. описывают его. По существу, такой метод не что иное, как разновидность обычного мнемонического метода: вместо описания отсутствующего предмета тут описывают предмет, находящийся перед глазами; кроме воображения, для конструирования предмета привлекаются и органы чувств – это ведет к лучшему запоминанию отличительных свойств самого предмета…

Пассивный ум воспринимает образы, ограниченные демонстрируемыми предметами, и складывает их без всякого

порядка. По сути, каждая вещь может иметь бесконечное количество свойств и, как часто бывает в предметных уроках, если дать из этих свойств свойства, связанные с происхождением предмета и его назначением, ум должен охватить весь мир. Таков, например, предметный урок о кофе, который мне пришлось слышать в одном детском саду: детям показывали зерно кофе, описывали его размер, цвет, форму, запах, вкус, температуру. Потом говорилось о растениях, откуда берется кофе, и также о том, как кофе перевозится в Европу через океан. Наконец, зажгли спиртовку, согрели воду, смололи и сварили кофе – напиток, т. е. заставили ум ребенка блуждать по бесконечным пространствам и все же не исчерпали свойств демонстрируемого предмета. Можно бы ведь еще было говорить о возбуждающем действии кофе, о кофеине, который из него получается, и о многих других вещах. Такого рода анализы растекаются, как жирные пятна, и, в конце концов, то, что остается, совершенно невозможно использовать.

Если бы спросить ребенка в конце урока: «Что такое кофе?», он, может быть, ответил бы так: «Это такая длинная вещь, что я не мог ее запомнить». Подобное расплывчатое определение (я не могу его назвать полным!) утомляет и загромождает ум и ни в коем случае не превращается в стимул для возбуждения родственных ассоциаций. Усилия ребенка – это прежде усилия памяти, чтобы запомнить историю кофейного зерна. Если в его уме образуются какие-нибудь ассоциации, то это простейшие ассоциации по смежности: мысли ребенка переходят от слов учительницы об океане, который нужно переплыть, к обеденному столу дома, где каждое утро подают кофе в чашках; тут происходит такое же бесцельное блуждание, как и тогда, когда ребенок просто переходит с предмета на предмет, увлекаемый пассивными ассоциациями.

В таком состоянии мечтательности в уме ребенка не проявляется никакой внутренней активности, никакой индивидуальной дифференциации. Дети, воспитываемые на предметных уроках, навсегда остаются существами пассивного восприятия; их ум – просто складочное место, куда нагромождаются все новые и новые предметы.

Если не пробуждать активность, которая заставила бы детей обратиться к предметам с тем, чтобы узнать их качества и таким образом получить самостоятельное представление о предмете, то не сможет возникнуть в уме ребенка возможность сгруппировать с этим первым другие предметы по сходным признакам. Как должны походить на этот предмет другие предметы? По характеру употребления?

Когда мы ассоциируем по сходству различные предметы, мы

должны выделить вместе качества, свойственные всем этим предметам. Итак, например, если мы говорим, что две четырехугольные вкладки одинаковы, нам прежде всего придется выделить из многих качеств вкладок – материала, гладкости, окраски, температуры – качества, относящиеся к форме.

Вкладки, одинаковые по форме, могут напоминать целую серию предметов: доску стола, окно и т. д., но, чтобы это произошло, необходимо, чтобы мысль умела абстрагировать из массы качеств этих предметов четырехугольную форму. В этом исследовании необходима активная работа ума: анализировать предмет, выделять определенное качество, и на этой основе происходит синтез, связывающий многие предметы посредством того же самого соединения. Если не приобретена способность выбора отдельных признаков, характерных для нескольких предметов, невозможна ассоциация по сходству, синтез и вообще более сложная работа мышления. В этом лишь состоит настоящая интеллектуальная работа, потому что мышление не характеризуется «фотографированием» предметов, нагромождением их образов друг на друга, как листы в альбоме. Подобная работа простого складывания – искажение умственной жизни, насилие над природой мышления. Мышление, обладающее способностью порядливого группирования и различения, способно различать и выделять характерные свойства, присущие предметам, и на этих свойствах воздвигается его внутренняя структура.

Наши дети, получившие педагогическую помощь, обладают умом, привычным к классификации свойств предметов, и способны не только наблюдать предметы по их признакам, которые они анализируют, но умеют также распознавать идентичность, сходства и различия; легко и самопроизвольно выделяют какое-нибудь качество, соответствующее одной из сенсорных групп, которая рассматривалась отдельно. Иначе говоря, ребенку легко распознавать различные свойства предметов, отмечать, что одни предметы, например, сходны по форме, другие – по цвету (потому что «форма» и «цвета» уже разгруппированы в уме по совершенно различным категориям) и легко вносить в эти группы серии предметов по сходству.

Классификация свойств – это своего рода магнит, сила, увлекающая определенную группу свойств, качеств; предметы, обладающие этими качествами, притягиваются и соединяются вместе: тут происходит ассоциация по сходству почти механическая. «У книг форма призм», – мог бы сказать кто-нибудь из наших детей. Такой вывод был бы заключительным результатом сложной интеллектуальной работы, если бы призма,

как форма, не была уже вполне определенным понятием в уме ребенка, привлекающим из окружающего мира все предметы, обладающие свойствами призмы. Также белый цвет листа бумаги, испещренного черными знаками, мог бы притягиваться цветами, систематизированными в уме, и привел бы к синтезу, дающему ребенку возможность для следующего определения: книги – листы белой печатной бумаги.

В этой активной работе могут вырисовываться индивидуальные различия. Какая группа признаков привлечет к себе сходные предметы? Какие признаки будут выбраны для ассоциации по сходству? Один ребенок найдет, что эта занавеска светло-зеленая; другой откроет, что занавеска легкая. Одного привлечет белизна руки, другого – гладкость кожи. Для ребенка окно – четырехугольник, для другого – это что-то, где просвечивается голубое небо. Выбор наиболее характерных свойств предметов является для детей чем-то вроде естественного подбора в соответствии с их внутренними склонностями.

Таким же образом ученый будет выбирать признаки, наиболее полезные для его ассоциации. Антрополог выберет форму головы для различных рас, другой – пигментацию кожи; то и другое послужит одной и той же цели. Оба антрополога могут обладать самыми точными сведениями о внешних признаках человека, но самое важное – это найти признак, который можно положить в основу классификации, по которой можно разгруппировать в порядке сходства множество признаков. Практический работник будет рассматривать человека скорее с утилитарной, чем с научной точки зрения: шляпочник выделит из других человеческих качеств размер головы; оратор будет рассматривать человека с точки зрения его восприимчивости к устному слову. Но выбор необходим, чтобы мы могли осмыслить вещи; перейти из неопределенности в нечто практическое, от бесцельных раздумий в сферу действия.

Каждая созданная вещь характеризуется тем фактом, что она имеет известные «границы». Наша психосенсорная организация основывается на подборе. Что другое делают наши органы чувств, как не отвечают на ту или иную определенную группу колебаний? Глаз ограничивает выбор света, ухо – звука. Чтобы составить содержание ума, нужен известный подбор, необходимо и материально ограниченный. Ум еще больше ограничивает подбор, доступный органам внешних чувств, подчиняя его активности внутреннего подбора. Так, внимание фиксируется на определенных предметах, а не на всех вообще; воля выбирает действия из массы возможных действий.

В этом смысле протекает сложная работа мышления;

подобными же действиями внимания и внутренней воли выделяются наиболее характерные свойства вещей, которые вступают в известные ассоциации, и в сознании сохраняются известные образы. Мышление перестает действовать в безграничной области и оперировать с громадным балластом, который делает его содержание бесформенным и спутанным. Организованный ум отличает существенное от второстепенного, отбрасывает второстепенное и становится способным на живую, тонкую и ясную активность. Такой ум способен извлечь то, что полезно для его творческой жизни, и находить в космосе средства для своего сохранения. Без такой характерной активности процессы мышления не могли бы сконструироваться, мышление было бы подобно вниманию, переходящему с вещи на вещь, ни на чем не фиксирующемуся, или воле, неспособной решиться на какое-нибудь действие.

Один из замечательных феноменов жизни – невозможность реализации, если вещь или явление не определяются известными границами; этот таинственный закон, который устанавливает, что каждое живое существо имеет свою форму, свой вид, повторяется и в психической жизни. Развитие психики, ее самовоспитание – не что иное, как ее более точное определение, прогрессивное «сосредоточение»; таким путем постепенно из первоначального внутреннего хаоса высекается форма нашей индивидуальности. Это служит фундаментом для способности формирования представлений о вещи, для суждения и выводов.

Когда, ознакомившись с качествами, например, колонны, абстрагируем общий факт, что колонна – это опора, то этот синтез базируется на выбранном заранее свойстве. Также в другом суждении, которое мы могли высказать: «У колонны цилиндрическая форма», мы выделяем одно качество среди массы других (например, колонны тверды, сделаны из того-то и того-то и т. п.). Только способность подобного выбора делает возможным мышление. Так, например, когда в доказательстве теоремы Пифагора дети оперируют с частями металлических вкладок, они устанавливают, что прямоугольник равен ромбу, и квадрат равен тому же самому ромбу. Констатирование этого факта ведет к следующему выводу: отсюда квадрат и прямоугольник равны между собой. Если бы не было возможно определить это свойство, мысль не могла бы прийти к какому бы то ни было выводу. Мышлению удалось открыть качество, общее двум различным фигурам, и это открытие привело к ряду заключений, на основании которых можно было, в конце концов, доказать Пифагорову теорему.

Как для волевых процессов решение предполагает

методическое упражнение действенных и задерживающих сил, упражнение, которое только сам индивидуум может проделать, чтобы установить определенные навыки поведения, так и в мышлении сама личность должна упражняться в таких активностях, как ассоциации и выбор при помощи внешних объектов. Так, устраняя одни идеи, выбирая другие, индивидуум устанавливает умственные привычки, характерные для определенной личности, для типа. Потому что в основе всех внутренних активностей, создаваемых умом (как это проявляется и в процессах внимания), сказывается личная тенденция, характер.

Несомненно, существует глубокое различие между тем, чтобы понимать чужое мышление и уметь самому мыслить. Мышление того, кто воспринимает лишь чужие мысли, похоже на мешок со старьем на плечах бродячего торговца – там лежат вместе и решение теорем Евклида, и образцы произведений Рафаэля, и сведения по географии, истории, и правила стилистики. И все это дает лишь одно ощущение – безразличия и тяжести.

Наоборот, человек, пользующийся всем этим для собственной жизни, находит помощь для достижения собственного благополучия, отдыха, комфорта в тех самых вещах, которые являются лишь «тяжестью» в мешке старьевщика. Эти вещи не собраны больше в кучу в закрытом мешке, но свободно расположены на просторе в опрятном и благоустроенном помещении. Ум «созидающий» может содержать гораздо больше, чем ум, где отрывочные знания искусственно сгружены, как старье в мешке. В таком мышлении, как в доме, предметы отделены друг от друга, расположены гармонически и согласно их назначению.

Между пониманием, когда кто-нибудь старается дать нам представление о вещи посредством слов, и нашим собственным пониманием вещи – бесконечная пропасть. Первое можно сравнить с отпечатком на воске, который очень быстро стирается. Второе – как бы форма, высеченная из мрамора скульптором, его собственное творение. Тот, кто понимает самостоятельно, получает неожиданное впечатление, чувствует, что его сознание освобождается и что-то внутри его освещает потемки. Понимание не является актом безразличным: оно – начало какой-то вещи, иногда начало жизни, которая возобновляется в нас.

Быть может, ни один вид эмоций не является столь плодотворным для человека, как эмоции интеллектуального характера. Человек, сделавший нужное открытие, безусловно, испытывает громаднейшее из наслаждений, но даже тот, кто просто понял, чувствует высшую радость, способную заглушить

самое тяжелое горе.

Подавленный бедою, человек, если он может дойти до того, чтобы сравнить свое огорчение с чужим или понять причины своего несчастья, испытывает облегчение. В потемках для него засияла мысль-утешительница. Очень трудно найти путь к внутреннему спасению в час беды. Когда мы подумаем, что собака может умереть на могиле своего хозяина, а мать переживает смерть единственного сына, то лишь мысль, освещающая страдание, делает понятным эту разницу. Собака не может мыслить, разобраться в случившемся; она гибнет, потому что нет луча света в ее мозгу, который мог бы победить тяготу горя.

Но мысль об общей целесообразности явлений, воспоминание об утраченном спасает человека. И постепенно не забвение (это единственное спасение для животного), но связь с внешним миром, в которую ставит нас наша мысль, приносит успокоение исстрадавшейся душе. Это утешение нельзя почерпнуть из лекций профессоров или из заучивания на память теории ученого, которому нет дела до состояния вашей души. Когда говорят: «Мыслите», «Почерпните силу из принципа», это значит: предоставьте ищущей мысли на свободе производить свою работу внутреннего конструирования и спасения.

И если мышление, давая понимание, может спасти душу в час смертельной опасности, какой источник наслаждения должно оно хранить для человека!

Когда мы говорим о *«раскрывании ума»,* тут понимается момент творчества, а не результат воздействия чисто внешнего впечатления. Раскрывание мысли – это активное понимание, сопровождающее сильные эмоции и ощущаемое как внутреннее духовное явление.

Мне пришлось встретить одну девочку-сироту, без матери, которая до такой степени была подавлена сухой школьной учебой, что была уже просто неспособна учиться и даже понимать, чему ее учили. Одинокая жизнь без привязанностей еще более усилила ее умственное переутомление. Отец продержал ее несколько лет в глухой деревне, как дикаря, а потом повез в город и пригласил к ней для занятий различных профессоров. Девочка работала и училась, но оставалась совершенно пассивной и равнодушной. Отец ее часто спрашивал: «Ну, раскрывается твой ум?» А ребенок отвечал: «Не знаю, не понимаю, что ты спрашиваешь?»

По случайному стечению обстоятельств девочка попала на мое полное попечение, и мне – тогда еще студентке-медичке – пришлось проделать мой первый педагогический опыт. На нем, к сожалению, не могу сейчас останавливаться, хотя он достоин

внимания. Однажды сидели мы вместе; девочка занималась органической химией; вдруг она взглянула на меня загоревшимися глазами и закричала: «Понимаю, да, теперь понимаю!» Потом она вскочила и побежала к отцу с громким криком: «Папа, папа, мой ум раскрылся». Я тогда еще не знала истории девочки и чувствовала себя очень удивленной и испуганной. Она схватила отца за руки и повторяла: «Теперь я могу сказать тебе – да, да, а раньше я не знала, что ты спрашивал». Радость дочери и отца, их близость в этот момент заставили меня подумать, сколько счастья и какие источники жизни мы теряем из-за того только, что стесняем нашу мысль.

На самом деле для наших свободных детей каждое завоевание интеллекта – источник наслаждения. К этому удовольствию они теперь стремятся больше всего, и это заставляет их относиться равнодушно к другим наслаждениям низшего порядка. Испробовав это высшее, наши малыши отвертываются от сластей и игрушек.

Это ставит их неизмеримо высоко в глазах тех, кто наблюдает за ними. Их радости – радости высшего порядка, отличающие человека от животного; они могут спасти человека от отчаяния в мрачные минуты жизни.

И когда нашему методу бросают упрек в том, что он стремится служить наслаждению детей и что это безнравственно, я считаю это не опорочиванием метода, но оскорблением ребенка. В таком обвинении кроется клевета на ребенка, как будто бы удовольствия и радости детей могут состоять только в лакомствах, в праздности или того хуже. И ни одна из этих вещей не годилась бы, чтобы доставлять ребенку наслаждение в течение многих часов, дней или годов. Удовольствие бывает длительным лишь тогда, когда ребенок добивается человеческого наслаждения, доставляющего радость, напоминающую порыв девочки, которая устремилась к отцу, чтобы обрадовать его тем, что для нее наступил конец потемок, длившихся долгие годы.

Такие кризисы, характерные теперь только для гения, когда он открывает истину, разве не могут они являться естественным феноменом психической жизни? И не правильно ли, что проявления гениальных натур – лишь проявления «сильной жизни», избавленной благодаря особенностям индивидуальности от разных опасностей, и потому только и способных раскрывать истинную природу человека? Тип гения может стать обычным, и все люди в большей или меньшей степени явятся разновидностью одного и того же вида. И, следовательно, пути, по которым идет ребенок в процессе активного созидания своей индивидуальности, – пути гения.

Характерным для ребенка является интенсивность внимания, глубина сосредоточения, которая изолирует его от всех стимулов внешнего мира и соответствует по силе и продолжительности развитию внутренней активности. Как и в гениальной натуре, это сосредоточение не остается безрезультатным, но становится источником интеллектуальных процессов – кризисов, быстрого внутреннего развития и также внешней активности, проявляющейся в работе. <…>

Все эти проявления людей, освободившихся от внешних пут, мы встречаем в наших детях. Таким, например, является это поразительное духовное повиновение, которое в наше время неизвестно почти никому, кроме монахов, да и то относящихся к нему лишь как к теории; или методические размышления, составляющие подготовку внутренней жизни для тех, кто готовится к жизни в монастыре. Никто, кроме монахов, не предается созерцанию-размышлению.

Созерцание почти нельзя отличить от методов научного изучения. Нам, например, известно, что чтение массы книг подряд подтачивает нашу силу и способность мыслить. Когда мы выучиваем стихотворение наизусть, это значит, что мы его повторяем столько раз, чтобы оно запечатлелось в нашем уме. Но все это не созерцание, не размышление. Тот, кто выучивает наизусть строфу Данте, и тот, кто размышляет о стихе в Евангелии, заняты совершенно различными задачами. Строфа Данте украсит ум на некоторое время, но не оставит никакого длительного следа. Евангельский стих, послуживший предметом размышления, созерцания, окажет реформирующее и возвышающее влияние на душу. Размышляющий, созерцающий освобождает свой ум, насколько возможно, от всех других образов и стремится сосредоточиться на предмете своего размышления таким образом, чтобы все его внутренние активности сконцентрировались тут («все способности ума», как говорят монахи).

Результат размышления, «сосредоточения», созерцания – это «внутренний плод силы»: душа укрепляется, делается активной; она может действовать на внутренние задатки и оплодотворить их.

Путь, выбранный нашими детьми для их естественного развития, – созерцание, размышление, потому что без этого не могли бы они так подолгу останавливаться на каждом отдельном деле, черпая оттуда стимулы для постепенного внутреннего созревания. Цель ребенка, сосредоточившегося на работе с каким-нибудь предметом, очевидно, не изучение: его потянула к предмету потребность его внутренней жизни, которая

организуется и развивается через посредство внешнего стимула. Ребенок так начинает и продолжает свой «рост». В таком отношении к внешнему миру упорядочивается и обогащается его мышление. Созерцая, размышляя, ребенок вступает на путь прогресса, продолжающегося без конца.

Это упражнение в созерцании вещей делает наших детей способными наслаждаться молчанием: дети становятся чувствительными к каждому впечатлению, стараются не шуметь, когда двигаются, избегать неловких действий, потому что они уже вкушают от плода сосредоточения духа.

Таким образом складывается и укрепляется индивидуальность ребенка. Упражнение, служащее средством развития, – это постепенное усовершенствование в точности, с которой дети воспринимают впечатления внешнего мира, наблюдая, аргументируя, поправляя ошибки внешних чувств в процессе непрерывной и спонтанной внутренней активности. Это они сами действуют, они сами выбирают предметы, сами упорствуют в работе и стараются во внешнем мире найти возможность сосредоточиться. Каждый ребенок движется со скоростью, соответствующей его внутренней двигательной способности. Им, нашим детям, не мешает учительница. Это в обыкновенных школах она – высшее существо, которое стремится подавить превосходством и богатством своего интеллекта. «Бедность» начальной жизни ребенка больше утомляет, чем освежает, больше затемняет, чем освещает. У нас дети живут в мире с учительницей: она для них – почти жрица и в то же время их слуга.

Как в идеальной обители, здесь смирение; простота, труд составляют обстановку, где тот, кто размышляет и созерцает, должен почувствовать в себе ясность понимания, интуицию, чувствительность, способствующую восприятию истины.

Несколько лет тому назад я почувствовала, что наши дети реализуют основы жизни, которые на практике мы встречаем лишь среди избранных, в наиболее интеллектуальной части общества, и что поэтому они открывают нам и ту форму рабства, которая тяготеет над человечеством, уродует его внутреннюю жизнь. Мне пришлось об этом долго разговаривать с одной высокообразованной женщиной, интересовавшейся моими теориями и очень желавшей, чтобы я написала об этом философский трактат. Она не могла понять, что у меня дело шло об эксперименте. Слушая, как я говорила о детях, она сделала жест нетерпенья: «Понимаю, понимаю – в этих детях мне все ясно: в умственном отношении они гениальны, по характеру ангелы». Когда же, после моих настойчивых уговоров, она, наконец,

пришла к нам и посмотрела на детей сама, она взяла мои руки и, пристально глядя мне в лицо, сказала: «Вы никогда не думаете, что можно внезапно умереть?.. Пишите немедленно, пишите, как можете, пишите, как завещание, как простое перечисление фактов, только не уносите с собой в могилу вашу тайну». Я в это время чувствовала себя превосходно. <…>

Можно сказать, что гений обладает способностью изолировать факт в своем сознании и так отличить его от всех других, что он начинает выделяться, как бриллиант, освещенный лучом света в темной комнате. Эта изолированная идея революционизирует сознание и способна создать нечто великое и ценное для человечества.

Но преобладающим фактором является интенсивность обычного, а не его исключительность. Изолирование вещи среди однородных ей явлений, а не самая внутренняя ценность вещи определяют чудо открытия. Возможно, что данное сокровище существовало среди тысячи и тысячи хаотических представлений, среди массы нагроможденных бесполезных предметов, но не привлекло ничьего внимания. После открытия многие замечают ту же самую истину. В этом случае не сама по себе истина имеет ценность, но человек, почувствовавший ее, сумевший действовать в соответствии с ней.

Но очень часто вновь открываемая истина еще не существует в хаосе сознания. Тогда новый свет не находит пути, чтобы проникнуть в сознание. Новое отбрасывается, как странное и ошибочное. Необходим известный промежуток времени, известная координация в процессах мышления, чтобы новое могло найти себе доступ. Но вот приходит день, и это становится ясным, как кристалл. Это не самая природа человека уклонилась от истины, а его ошибки! Эти ошибки не только делают человека неспособным творить, больше того – они делают его невосприимчивым. Как часто работа пионеров преследуется, не знает благодарности. Это – плоды невежества. <…>

Воспринимать с точностью и логически группировать факты и явления – вот сущность интеллектуальной работы высшего порядка. Но эта работа характеризуется совершенно особой силой внимания, фиксирующего ум на каком-нибудь предмете, вызывает известного рода созерцательное состояние ума, свойственное гениальным натурам; так складывается внутренняя жизнь, богатая активностями.

Можно сказать, что такое состояние умственной жизни отличается от обычной не формой, но силой, напряженностью. Сила внутренней жизни выбивает эти две маленькие искры интеллекта и делает их такими чудесными. И если бы в основе не

было сильной индивидуальности, независимой, способной к постоянным усилиям и героическому самопожертвованию, крошечная умственная работа оставалась бы чем-то инертным, никчемным. Все, что усиливает внутреннюю жизнь человека, ведет его по стопам гения.

Рассматривая мышление само по себе, мы видим, что оно должно выполнять работу маленькую, но совершенно определенную, без излишних осложнений. Простота – путеводитель к открытиям. Простота, как истина, должна быть обнаженной. Очень немногое необходимо, но это немногое должно составлять нечто единое и сильное – все остальное не важно. <…>

Видимо, мышление встречает такие же опасности, как и дух. Оно может быть затемнено, содержать в себе противоречия, «ошибку», не замечая этого; благодаря одной незамеченной ошибке может впасть в смертный грех. И существует только один путь спасения; нужна опора, чтобы не потерять себя. Такой опорой не могут быть органы внешних чувств. Как и дух, мышление нуждается в постоянном очищении. Забота о себе, забота, которую современная гигиена рекомендует для тела, гигиена, на которую мы тратим столько времени, натирая и начищая даже ногти, должна распространяться на внутреннюю жизнь человека, чтобы сохранить ее в целости и здоровой.

Это должно быть целью воспитания мышления. Воспитывать мышление – это значит оберегать его от специфических заболеваний и гибели, «очищать от ошибок».

Не ознакомление ребенка с вещами, но поддержание в ребенке того постоянного пламени, который зовется мышлением, должно руководить нашими заботами о детях. Если бы нам пришлось посвятить себя этому всецело, наподобие древних весталок, то это была бы достойная жизненная задача по ценности возможных достижений.

Глава IX. Воображение

Творческое воображение в науке базируется на реальности. Если бы столетие тому назад кто-нибудь сказал людям, путешествующим в дилижансах и освещающимся керосином, что будет время, когда почти дневное освещение озарит ночную жизнь Нью-Йорка, что можно будет звать на помощь посреди океана и получить ответ с суши, что можно будет летать по-орлиному, у наших милых предков это вызвало бы лишь недоверчивую улыбку. У них не хватило бы воображения понять все это. Для них человек нашего времени показался бы особью какого-то другого вида.

Воображение людей нового поколения основывается на положительных исследованиях науки – в старину же было лишь блуждание в мире нереального. Этот факт сам по себе изменил физиономию мира. Когда ум человека просто блуждал в догадках, окружающая среда оставалась неизменной, но с тех пор, как отправным пунктом воображения сделалось соприкосновение с действительностью, мысль начала создавать новые вещи, на основе творчества начинает перестраиваться внешний мир. Мысль человека приобрела чудесное свойство – творить. Творчество – это божественная мысль, обладающая способностью воплощаться в нечто реальное. <…>

…Ум, работающий сам по себе, независимо от действительности, оперирует в пустоте. Творческая способность ума – средство работать над реальностью. Но если творческая способность смешивает средство с конечной целью, она исчезает.

Смешение средства с целью повторяется в самых разных формах, как известного рода сила инерции в жизни психики. Так, человек часто смешивает средство, как нечто более простое, более легкое и понятное, с конечной целью.

Например, когда, при известной жадности к пище, ее поглощается слишком много, как будто бы для питания организма, организм вместо того, чтобы освежиться и обновиться, отравляется. Так же когда половая жизнь делается самоцелью вместо того, чтобы служить возобновлению жизни, наступает дегенерация и бесплодие. И такого же рода грех совершает человек против своих собственных умственных способностей, когда использует творческую активность мысли как самоцель, не основываясь на действительности; тогда он творит мир ирреальный, полный ошибок, уничтожает возможность созидать.

Таким образом, положительная наука представляет из себя «искупление» мысли, очищение от первородного греха, возвращение к естественным законам психической энергии. Ученые подобны тем библейским посланцам, которые, после выхода израильского народа из Египта, отправились отыскивать Землю обетованную и вернулись обратно с виноградной кистью такой величины, что вдвоем едва могли ее нести. Каждый ученый, проникший в землю обетованную истины, открывает людям секрет исследования природы. А секрет этот очень прост: это точный метод наблюдения, терпение, осторожность. Для всех людей мог бы быть свободным доступ к истине – тем более, что качества, особенно ценные в исследователе, вполне соответствуют внутренним, скрытым потребностям жизни человека.

Спрашивается: почему же только исследователи проникают туда, а народ в целом остается вне земли обетованной и лишь пассивно радуется плодам чужих трудов? Почему методы положительной науки, направляющие человека на путь познания действительности, собирания материала из реальности, на чем только и может строиться настоящее воображение, являются монополией, привилегией избранных?

Этот метод, знаменующий возрождение умственной деятельности, должен стать методом, формирующим новое человечество, методом, строящим новое поколение.

В библейском предании первые посланцы обследовали Землю обетованную, куда должен был двинуться весь народ; также и здесь в области искания истины все люди должны приобщиться к методу научного исследования. Пусть каждому ребенку дадут возможность экспериментировать, наблюдать, вступать в контакт с действительностью. Тогда полеты фантазии начнутся уже с возвышенности, именуемой реальностью, и тогда разум встанет

на естественный путь творчества. Так же и художественное воображение в искусстве базируется на действительности. Работа разума не ограничивается только точными наблюдениями и логическими построениями, которым мы обязаны научными открытиями. Это – работа более сложная.

Данте, Мильтон, Гете, Рафаэль, Вагнер при всем величии их интеллектуальных сил не являлись бы творцами, если бы были способны только на наблюдение и суждение. Каждый человек обладает известной долей художественного воображения, способен инстинктивно творить прекрасное с помощью собственного разума. Из развития этого интеллектуального творчества возникли богатые сокровища искусства, рассеянные, как крупицы золота, повсюду, где была развита цивилизованная жизнь, где разум имел время спокойно совершенствоваться. Повсюду, где сохранились следы существования античных народов, можно найти местные художественные типы работ, утвари, песен, народной музыки.

Кроме наблюдений над действительностью, есть еще работа творческая, подымающая человека с земли, переносящая его в высший мир, открытый в известных границах каждому.

Однако никто не может утверждать, что человек творит художественные произведения из ничего. То, что называется творчеством, в действительности – композиция, конструкция нового из первичного интеллектуального материала, собранного, конечно, прежде всего из окружающей среды через посредство органов внешних чувств. …Мы не умеем «воображать» вещи, которые не были восприняты нашими внешними чувствами. Даже в самом языке нет выражений для передачи фактов, отошедших от обычных границ восприятия. Слепые и глухие от рождения не могут получить никакого представления об ощущениях, которые они не воспринимают. Известно, что слепые от рождения воображают цвета похожими на звуки: например, некоторым красный цвет представляется как звук барабана, голубой – как нежная музыка скрипки. Глухие при описании восхитительной музыки воображают картины в красках.

Темпераменты поэтов, художников неизменно сенсорны. Все внешние чувства не бывают развиты в одинаковой степени у разных людей – индивидуальное воображение как раз формируется под влиянием различной степени преобладания того или иного внешнего чувства. У музыкантов развит слух, они стремятся передать мир в форме звуков, которые доходят до них: трели соловья в тишине рощи, шум дождя в полях – все это может служить источниками вдохновения для великих композиторов. Некоторые из них при описании деревни только и говорят о

тишине и звуках. Другие – люди зрительных восприятий – наоборот, получают главные впечатления от окраски и формы предметов. Наконец, может восприниматься гибкость, подвижность вещей: тактильные ощущения гладкости, шероховатости формируют воображение тех, у кого преобладают мускульные и осязательные восприятия.

Есть люди, которые получают не только сенсорные ощущения; их умственная жизнь очень интенсивна. Они живут внутренними впечатлениями, являющимися не плодом воображения, а лишь реальностью, уже понятой. Эта реальность подтверждается не только анализом самого человека, но также и последствиями для внутреннего мира человека. Но если люди хотят описать такие ощущения, которые ими получены не через посредство внешних чувств, все же им приходится заимствовать язык внешних чувств. <…>

Творческое воображение не держится лишь на одной сенсорной подпорке, не является просто витанием фантазии в световых, звуковых, цветовых и иных ощущениях; творческое воображение – это внутреннее конструирование, твердо связанное с действительностью. И чем более оно связано с существующим миром реального, тем выше будет достоинство созданий внутреннего творчества. Даже воображая мир нереальный, сверхъестественный, воображение должно всегда оставаться в границах, напоминающих о реальности.

В великих литературных произведениях – таких, как «Божественная комедия», мы поражаемся постоянному соприкосновению ума великого поэта с вещами материальными и сенсорными, иллюстрирующими в сравнениях образы воображения.

Сравнения Данте поразительны. Да и каждый великий писатель, каждый знаменитый оратор постоянно соединяет плоды воображения с наблюдениями действительности; и тогда мы говорим, что это гениальное творчество, что тут соединяются воображение и знание, что мысль творца ясна и жива. Образы воображения ограничены фактами реальности, и в этом форма и мера, дающие силу творениям разума. Тот, кто творит, должен обладать большим запасом сенсорных наблюдений, и чем эти наблюдения точнее и совершеннее, тем совершеннее и само создание воображения. Безумные постоянно говорят о фантастических вещах, и все же мы не думаем, что у них сильно развито воображение: между лихорадочной путаницей мыслей ненормального и красноречивыми образами воображения – целая пропасть. У больного как раз недостает способности правильно воспринимать действительность и сознательно строить из нее

новое – в творческом воображении и то и другое существует вместе, связано друг с другом.

Ценность творчества в литературе как раз определяется этими условиями: тем, что его образы своеобразны, оригинальны, что автор сам соединяет образы действительности с образами творческими, находя в них благодаря собственному искусству действительную и гармоническую связь. Если писатель лишь повторяет, копирует чужие образы, он ничего не создает. Отсюда необходимо, чтобы каждый автор-художник был наблюдателем; для развития воображения необходимо, чтобы каждый прежде всего умел «читать книгу действительности».

То же самое относится и к искусству. Художник воображает свой образ, он не копирует, а творит. Но его творение на самом деле – плод умственной работы, имеющей свои корни в наблюдениях над реальным миром. Художник и скульптор обладают высшей формой зрительной восприимчивости к формам и краскам окружающего мира, они способны ощущать их гармонию и контрасты; утончая и развивая в себе способность наблюдать, художник совершенствуется и добивается создания образцового произведения, шедевра.

Бессмертное искусство греков всецело основывалось на наблюдении. Греческий скульптор благодаря существующим тогда модам в одежде мог постоянно созерцать человеческое тело, его глаз привыкал отличать прекрасное тело от неуклюжего, и он творил по внутреннему побуждению гения идеальные формы, пользуясь для своего творчества деталями наблюдений, хранящимися в сенсорном запасе его ума. Художник творит, а не просто компонует, складывая известные части, как мозаику. В полете вдохновения художник видит целиком новый образ, рожденный его гением, но собранные им частицы наблюдения питают этот образ, как кровь – новое существо в утробе матери. <…>

…Если, таким образом, воображение основывается на наблюдениях действительности и совершенствуется в связи с точностью наблюдений над внешним миром, необходимо подготовить детей к точному наблюдению окружающего мира, чтобы обеспечить им материал для творческого воображения. Также упражнения ума в определенных границах и различение одного предмета от другого как бы подготовляют цемент для будущих творческих построений ребенка. И эти построения будут тем прекраснее, чем более они связаны с определенными формами и чем теснее они ассоциируются с отдельными образами действительности. Фантазия, которая преувеличивает и грубо выдумывает, ведет ребенка по ложному пути. Настоящая

подготовка воображения ребенка пролагает русло, по которому воды интеллектуального творчества потекут пенисто, сверкающе, величественно, не переходя в наводнение, не разрушая красоты внутреннего порядка.

Мы бессильны вызвать этот поток внутреннего творчества; не препятствовать, не прерывать самостоятельной активности, просачивающейся, как свежая струя воды, из каких-то даже невидимых или едва заметных источников, и ждать – вот наша задача. Как можно думать, что мы в силах «создать ум», когда даже в жизни какой-нибудь былинки или насекомого нам выпадает на долю только наблюдать и ждать.

Следует понять, что творческое воображение должно быть воздвигнуто, как светлый замок на твердом фундаменте, высеченном в скале, чтобы перестать быть карточным домиком, иллюзией, ошибкой. Расцвет умственных сил возможен только на твердой почве действительности.

Воображение у детей. Очень распространено убеждение, что у маленьких детей – живое воображение и что поэтому необходимы специальные заботы для развития этого особенного дара природы. Умственная жизнь ребенка отлична от нашей: он вырывается из наших логических ограничений и радостно направляется в очаровательный мир нереального; нечто подобное происходит с дикарями.

Это наивное утверждение способствовало возникновению одной идеи, теперь уже оставленной: «онтогенезис повторяет филогенезис», т. е. жизнь индивидуума воспроизводит этапы жизни вида. Как в жизни человека воспроизводится жизнь цивилизации, в психике ребенка живут черты, свойственные диким народам. Поэтому-то ребенка, как и дикаря, влечет фантастическое, сверхъестественное, нереальное.

Но гораздо проще, чем предаваться таким научным фантазиям, признать, что столь незрелый организм, как у ребенка, имеет некоторое отдаленное сходство с умственным уровнем менее зрелых из нас, как, например, с дикарями. Но и тот, кто думает, что умственная жизнь ребенка – состояние дикаря, не должен забывать, что во всяком случае это состояние дикаря преходящее и будет превзойдено: воспитание должно помочь ребенку превзойти эту стадию; менее всего следует развивать в ребенке состояние дикаря или удерживать его в этой стадии.

Почти все формы неполного развития, замечаемые в ребенке, имеют некоторое сходство с психикой дикаря, например, язык, бедность выражений, наличие лишь конкретных понятий, обобщение слов, при котором одно слово может служить

обозначением многих предметов и понятий, отсутствие вначале членораздельной речи. Но никому не придет в голову, что следует искусственно сохранять у ребенка такой примитивный язык, пока он не пройдет свою доисторическую стадию развития.

И если некоторые народы еще остаются в состоянии, где в воображении преобладает нереальное, наш ребенок, наоборот, принадлежит к миру, где царят великие произведения искусства, открытия науки, и среди этих плодов высшей формы воображения, отражающих внешний мир, должна складываться умственная жизнь наших детей. Естественно, что ребенок в период незрелости увлекается фантастическими идеями. Но нельзя забывать, что ребенок – наш преемник, что он должен превзойти нас и что самое меньшее, что мы должны дать ему, – это максимум того, чем сами располагаем.

Одна из форм воображения, приписываемая специально детскому возрасту и признаваемая почти всеми, как творческое воображение, – это самопроизвольная работа детского ума, проявляющаяся в том, что ребенок наделяет желательными для него свойствами предметы, которые этими свойствами не обладают. Кто не видал ребенка, скачущего верхом на тросточке, подпрыгивающего и подгоняющего себя кнутом так же, как если бы он скакал верхом на настоящей лошади? Вот доказательство силы воображения ребенка. С каким восторгом дети путешествуют в карете, устроенной из стульев и кресел: одни усаживаются внутри и блаженно рассматривают воображаемые виды или раскланиваются с приветствующей их толпой, кто-нибудь взбирается на спинку и настегивает воздух, как бы подгоняя разгоряченных коней. Вот другое доказательство воображения.

Но понаблюдаем богатых детей, обладателей пони, путешествующих обычно в каретах и автомобилях. Они смотрят с презрением на мальчишку, настегивающего палку, на которой он скачет; подивились бы они и детям, довольствующимся тем, что они воображают себя путешественниками на креслах. «Эти дети бедняки, вот почему у них нет ни кареты, ни лошадей», – вот что бы они подумали. Взрослый отказывает себе, ребенок создает иллюзию желаемого. Но это вовсе не доказательство работы воображения – это лишь доказательство наличия неудовлетворенного желания. Это не активность личности, богато одаренной природой, – это просто проявление ощутимой осознанной бедности. И, наверное, никто не предложит для воспитания воображения богатого ребенка отнять у него лошадку и дать ему палку, точно так же, как нет надобности мешать бедному ребенку довольствоваться палкой. Если бедняк, нищий

расположился бы с куском черствого хлеба у окна богатой кухни, потому что, вдыхая запах, ему казалось бы, что он ест со своим хлебом все прекрасные блюда, то кто стал бы ему мешать? Но никто бы не счел нужным для развития активного воображения счастливцев, получающих эти прекрасные кушанья, отнять у них все и предоставить им лишь хлеб и запахи разных блюд.

Одна бедная мать, у которой для ребенка не было ничего, кроме хлеба, разделила кусок на две части и сказала, подавая ребенку один кусок, потом другой: «Вот хлеб, а вот мясо». Ребенок был очень доволен. И все же вряд ли какая-нибудь мать захотела бы подвергнуть свое дитя недоеданью, чтобы таким образом развить в нем способность воображения.

Однажды мне был задан вопрос, не вредно ли ребенку, постоянно наигрывающему пальцами по столу, дать настоящее пианино. «Почему вредно?» – удивилась я. «Потому что, если у ребенка будет пианино, он, конечно, будет учиться музыке, но уже не будет упражнять воображение, и еще неизвестно, что для него полезнее?» На таких иллюзиях основаны некоторые фребелевские игры. Ребенку дают кирпичик и говорят: «Это лошадка», располагают кирпичики в известном порядке и определяют: «Это конюшня, теперь поставим лошадку в конюшню». Другое расположение кирпичиков: «Это башня, это церковь в деревне» и т. д.

В таких упражнениях предметы (кирпичики) доставляют значительно меньше пищи для фантазии, чем даже лошадь-тросточка, на которую ребенок, по крайней мере, взбирается, подгоняет, скачет. Постройка башен и церквей из «лошадок» вызывает высшую степень путаницы в уме ребенка. Кроме того, в этих случаях вовсе не ребенок воображает и работает своей головой, – он ведь должен видеть в каждый момент то, что говорит учительница. И вообще нельзя проверить, действительно ли ребенок воображает, что конюшня превратилась в церковь, или просто он думает о другом. Может быть, ребенку хочется уйти, но он не может, потому что должен сосредоточиться на «кинематографе», о котором говорит учительница, должен вызывать в своем уме подсказываемые ему образы, тогда как перед ним лишь кусочки дерева одинаковой величины.

Что можно создать таким образом в незрелом уме? Что было бы со взрослыми, подготовленными для понимания реальности такими воспитательными методами? Некоторые взрослые люди принимают дерево за трон, отдают приказания, воображая себя царями, другие – божеством; потому что неверные представления в форме «иллюзии» – начало неверных суждений и путь к сумасшествию. Сумасшедшие ничего не создают. Также ничего не

создают ни для себя, ни для других дети, обреченные на неподвижность воспитанием, развивающим до пределов мании невинные проявления их неудовлетворенных желаний.

Мы думаем, что развиваем воображение детей, побуждая их верить фантастическим вещам, как действительности. Например, в латинских странах Рождество олицетворяется некрасивой женщиной (Befana); она видит сквозь стены, спускается через камины, приносит детям, которые вели себя хорошо, игрушки и оставляет угли капризникам. В англо-саксонских странах Рождество – старый дед, покрытый снегом, несет в громадном ящике игрушки для детей, входит по ночам в дом. Но как можно развивать воображение детей тем, что является плодом нашего воображения. Это мы воображаем, а вовсе не дети, они верят, но не воображают. Легковерие свойственно незрелому уму, лишенному опыта и знания реальности, уму, которому еще недостает развития способности различать истинное от ложного, красивое от грубого, возможное от невозможного.

Таким образом мы хотим развить в наших детях легковерие лишь потому, что они проявляют себя доверчивыми в возрасте, когда их ум незрел и невежественен. Конечно, легковерие свойственно и взрослым, но тут оно как бы противопоставляется развитому уму и ни в коем случае не является ни его основой, ни плодом развития интеллигентности. Во времена невежества процветало легковерие; мы счастливы тем, что превзошли уже эту стадию. Теперь легковерие, вера во всякую выдумку – для нас символ невежества. По мере того как невежество уступает место знанию, уменьшается и легковерие. Воспитание должно прокладывать путь не легковерию, а сознательному отношению к явлениям жизни. Тот, кто строит воспитание на легковерии, отсутствии анализа, – строит на песке.

Слепая вера в непроверенное, в недоказанное постепенно исчезает с приобретением опыта и развитием мыслительных способностей. Образование помогает этому процессу. Как у целых народов, так и у отдельных людей с развитием цивилизации и духовных способностей уменьшается слепое легковерие. Так сказать, знание рассеивает сумерки невежества. В пустоте, которая создается невежеством, легко разыгрывается фантазия, расплывается, поскольку ей не хватает опоры, чтобы подняться ввысь.

Следует ли развивать в детях такого типа иллюзорное воображение, основанное на отсутствии реального знания, на пустой доверчивости? Именно когда ребенок перестает верить побасенкам, сказкам, мы говорим: «Он уже не маленький». Это должно произойти, и мы ожидаем дня, когда ребенок уже не

верит больше в эти истории. Но если такое созревание происходит, мы должны спросить самих себя, что нам следует делать, чтобы помочь ребенку, что за поддержку окажем мы его слабому уму, чтобы он мог расти.

Ребенок превзойдет все препятствия вопреки нашим попыткам удержать его в области невежества и выдумки. Ребенок превзойдет самого себя и нас. Он пойдет туда, куда поведет его внутренняя сила его развития и созревания. Он может бросить нам упрек в том, что мы своими действиями заставляем его страдать и мешаем ему расти. Не похоже ли это на то, если бы мы вздумали сдавливать десны ребенка, чтобы у него не появилось зубов, на том основании, что для новорожденных характерно отсутствие зубов, или мешали бы детям выпрямляться на том основании, что маленький ребенок не может ходить.

Правда, мы как бы идем по этому пути, когда хотим удержать язык ребенка в стадии детства, в стадии несовершенства и неточности; вместо того, чтобы помочь ребенку услышать настоящие звуки языка и показать ему движения рта при произнесении звуков, мы охотно принимаем детский зачаточный язык и повторяем за ним примитивные звуки, которым он подражает, говорим, как и он, с различными дефектами, свойственными начаткам артикулированной речи. Этим мы надолго задерживаем у ребенка период формирования языка, и без того полный затруднений и усилий, отбрасываем ребенка назад в начальное детство.

То же самое мы делаем для так называемого воспитания воображения. Мы забавляемся фантазиями, невежеством, ошибками незрелого ума, как не так давно развлекались видом смеющегося младенца, когда его подбрасывали вверх (забава, теперь осужденная гигиеной, как опасная для здоровья ребенка). Наконец, мы же развлекаемся празднованием Рождества и легковерием ребят, допускающих существование Деда с подарками и т. п. Приходится признаться, что мы несколько походим на ту даму-благотворительницу, которая интересовалась больницей для бедных детей и повторяла каждую минуту, что если не будет больных детей, она почувствует себя несчастной. Также и мы можем сказать: «Если перестанет существовать легковерие детей, в нашей жизни будет большой пробел».

Искусственно задерживать известную стадию развития и забавляться этим, как когда-то искусственно останавливали рост тела какой-нибудь жертвы, чтобы сделать из нее карлика на потеху королей, – это один из смертных грехов нашего времени. Такое утверждение может показаться слишком прямолинейным, но оно все же, к сожалению, – действительный факт. Правда, мы

делаем это бессознательно, но говорим об этом постоянно, когда отмежевываемся от незрелого возраста гордым заявлением: «Мы, право, уже не дети».

Если бы мы в детях не задерживали периода незрелости ради наблюдения над более элементарной фазой их развития и, наоборот, оставляли бы их расти свободными, восхищаясь чудесами естественного совершенствования в их завоеваниях, мы бы говорили о детях, как Христос: «Если хотите быть совершенными, будьте как дети».

Если то, что мы называем детским воображением, – лишь продукт незрелости мысли в связи с бедностью обстановки и невежеством, в котором пребывает ребенок, – необходимо прежде всего обогатить жизнь ребенка такой средой, чтобы он мог стать обладателем знания и опыта и обогащать свой ум наблюдениями, базирующимися на реальной действительности. Предоставив ему это, надо оставить его созревать на свободе. От свободы развития можем мы ожидать проявления творческого воображения ребенка.

Обогащайте детей! Ребенок – бедняк нашего времени, у него ничего нет, потому что он – раб всех; вот наша первая обязанность по отношению к детям. Скажут: как же дать всем детям лошадей, коляски, рояли? Не в этом дело. Нет все исцеляющих лекарств, когда дело идет о всем комплексе жизни. Ребенок, у которого ничего нет, как раз воображает вещи особенно недоступные. Нищему грезятся миллионы, порабощенному – трон. Тот же, кто уже обладает чем-нибудь, мечтает о том, чтобы это сохранить и увеличить. Безработный мечтает сделаться принцем; учитель же школы грезит лишь о посте директора. Так, ребенок, когда у него есть настоящий дом, когда он обладает щетками, тряпками, мылом, умывальником, посудой, мебелью, блаженствует. Его желанья удовлетворены и мир в его душе открывает путь развитию внутренней активности, творчеству.

Жизнь среди реального обладанья – вот что успокаивает ребенка, успокаивает желания, истощающие в пустых фантазиях силы ребенка. Незачем воображать, что живешь среди каких-то предметов, когда они есть у тебя.

Как-то учителя одной новой школы-приюта сообщили мне, что они также вводят для детей практические занятия из обыденной жизни, которые я описывала. Я пошла посмотреть. Там уже были кое-кто из представителей власти и университетский профессор педагогики.

Несколько детей сидели за столом с игрушками и накрывали на стол для кукол; лица их были без всякого выражения. Я с удивлением смотрела на тех, кто меня пригласил; они казались

очень довольными; очевидно, были уверены, что между накрыванием стола для игры и для настоящей трапезы нет никакой разницы – жизнь воображаемая и жизнь настоящая, живая, было одно и то же для них. Не остается ли такого сорта легкое заблуждение, приобретаемое в детстве, известного рода умственным дефектом на всю жизнь? Может быть, благодаря этому же дефекту один известный итальянский профессор педагогики сказал мне: «Новое слово – свобода? Прочтите, пожалуйста, Коменского{ Коменский Ян Амос – чешский мыслитель, гуманист, педагог, общественный деятель. – *Ред.*} – он уже говорил об этом». «Да, – возразила я, – многие говорили о свободе, но свобода, о которой говорю я, – свобода действительно реализованная». Казалось, он не понял разницы. Мне следовало, пожалуй, спросить, есть ли какая-нибудь разница между тем, кто говорит о миллионах, и тем, кто ими владеет.

Довольствоваться воображением и жить, как если бы воображаемое на самом деле существовало, гнаться за иллюзиями и не признавать действительности – вещь настолько обычная, что на нее почти не обращают внимания.

Способность воображения постоянно существует, независимо от того, есть ли для воображения солидное основание и материал для творчества. Но когда воображение не исходит из действительности и жизненной правды, оно не создает великих творений, а рисует узоры, затемняющие сознание.

Как много сил и времени теряет человек из-за таких ошибок! Как какой-нибудь порок – осуществление функции тела без цели – истощает наше тело, доводит его до болезни, так и полеты воображения без основы в реальном мире разрушают умственные силы, ослабляют интеллект, вызывают в нем свойства, характерные для сумасшедших.

Воспитание воображения в начальной школе. Каким методом воспитывают воображение детей в обыкновенной начальной школе? В большинстве случаев школа – очень непривлекательное место. Серые стены и белые занавески на окнах – вот все, что предоставляется органам внешних чувств. Назначение такой унылой обстановки – лишить учеников стимулов, отвлекающих их внимание от учителя. Дети сидят неподвижно и слушают час за часом. Когда они рисуют, они должны точно воспроизводить чужой рисунок. Если они двигаются, то в ответ на распоряжение учителя. Их индивидуальные особенности различаются лишь по степени их пассивного повиновения. Воспитание их воли состоит в систематическом отречении от собственных желаний.

«Наша обычная педагогика, – говорит д-р Claparede, –

подавляет детей массой сведений, которые не дают им никакой руководящей нити поведения; мы заставляем их слушать, когда им совершенно не хочется; говорить, писать, рассказывать, сочинять и обсуждать, когда им совершенно нечего сказать; мы заставляем их наблюдать, когда у них нет никакого интереса, рассуждать, когда желание что-нибудь разрешить не проснулось. Мы толкаем их на усилия, называемые добровольными, раньше, чем их “я” захвачено предлагаемым делом, без их собственного внутреннего побуждения, придающего ценность подчинения долгу».

Дети-рабы используют свои глаза для чтения, руки – для письма, уши – для речей учителя. Физически они как будто прикреплены к делу, но умственно они ни на чем не останавливаются. Они должны непрерывно напрягаться в погоне за мыслью учителя, а учитель в свою очередь старается только не отстать от программы, установленной вполне случайно, забывающей потребности детства. Ум должен блуждать с предмета на предмет. Беглые, неясные образы, как сны, появляются перед глазами ребенка: учитель рисует на доске треугольник, потом его стирает. Мимолетное видение и совершенно абстрактное; никогда в руках этих детей не было настоящего треугольника. Ребенок должен запомнить очертания фигуры, потому что скоро вокруг нее будут нагромождаться абстрактные геометрические вычисления: такой образ ничего не разбудит в душе ребенка, не чувствуется им в связи с чем-нибудь другим, никогда не будет для него источником вдохновения. Так же обстоит дело и со всеми другими предметами преподавания. Выходит, что целью является просто утомление ради утомления; это то самое утомление, на исследование которого уходят почти все усилия экспериментальной психологии как науки.

В такой обстановке, где запрещаются свободные упражнения, выбор работы, самостоятельное мышление, подавляется каждое желание, устраняется каждый внешний стимул, способный обогатить ум ребенка новыми и самостоятельными завоеваниями, – пытаются развить воображение путем классных «сочинений». Ребенок должен производить, творить без необходимого материала, давать, не имея, проявлять внутреннюю активность, которую ему мешают развивать. Созидание должно происходить в результате упражнения в созидании; постоянное упражнение в писании сочинений должно развивать воображение; из бесплодия пустоты ожидаются наиболее сложные процессы умственной жизни.

Известно, что сочинения в школе представляют большую трудность. Большинство педагогов указывают, что дети бедны

идеями, что у детей несистематический ум, недостает оригинальности. Экзамен письменного сочинения – наиболее тяжелый для ученика: всем памятна фигура школьника, получившего обязательную тему, на которую через несколько часов он должен представить свое сочинение, продукт воображения. Он сидит с тоской, со сжавшимся сердцем, с похолодевшими руками; глаза его то и дело с ужасом скользят по часам – не кончается ли его время? А над ним – недремлющее око педагога, превратившегося для этого случая в соглядатая. И горе школьнику, если он не справится с сочинением! Он проваливается, потому что это – самое важное испытание; тут он может «свободно» проявить свои способности, дать плоды своего личного творчества, по которым будут судить о степени его развития. На этой почве часто развивается неврастения, а иногда доходит и до самоубийства. Ведь детям не позволят последовать примеру Кардуччи, одного из величайших итальянских поэтов нашего времени, ответившему на предложение написать оду на смерть какого-то вельможи: «Вдохновение, а не подходящее происшествие может побудить меня написать оду».

Интересно отметить, как в «новых школах», где знакомы с принципами гигиены психики, пытаются помочь ученикам овладеть искусством писать сочинения с меньшей затратой сил, «сочинению» (на время забудем противоречие этих слов) учат. Учитель дает всему классу уроки по сочинению совершенно так же, как бывают уроки арифметики: это называется коллективным устным сочинением.

Дальше привожу описание этого метода (о подготовке учителя к подобным урокам).

Учитель пишет тему на доске и предлагает ученикам подумать (не высказываться) о возможных последствиях факта, намеченного в теме. Ученикам должно быть ясно, что от них ожидается самостоятельная работа без помощи и подсказок.

Пример. «Луиза бросила клок шерсти в огонь» (тема).

– Подумайте о последствиях, скажите, что случилось.

– От шерсти пошел дурной запах.

– Хорошо. Повторите весь рассказ.

– Луиза бросила клок шерсти в огонь. От шерсти пошел дурной запах.

– Кто может еще что-нибудь прибавить, указать другое возможное следствие?

– Учительница сделала выговор Луизе. Другая ученица открыла окно.

Учительница повторяет упражнение целиком (все фразы) и предлагает результаты с поправками учеников записать в

тетрадях.

Может быть предложена какая-нибудь другая тема, и ученики будут ее свободно разрабатывать без всяких дальнейших объяснений.

Тема А. Луиза бросила клок шерсти в огонь. (От шерсти пошел дурной запах. Учительница сделала выговор Луизе. Другая ученица открыла окно, чтобы проветрить класс.)

Тема Б. Эрнест пролил на пол чернила. (На полу оказалось пятно. Учительница побранила ребенка. Эрнест обещал быть осторожнее.)

Тема В. Элиза хорошо прочла рассказ. (Учительница ее похвалила и поставила ей хорошую отметку. Элиза была очень довольна.)

Тема Г. Марио капнул чернилами на свою тетрадь. (Учительница не поправила его упражнение и побранила его. Мальчик пошел домой в слезах.)

После подобной коллективной практики учительница дает свободные темы, например: «Мария хорошо знала уроки». При развитии темы ученики следуют прежде разобранным примерам сочинений, т. е. двумя фразами обозначают логические последствия фразы, дающей тему (причина). Например: «Учительница похвалила ее, потом учительница посоветовала ей работать так и дальше».

Иногда назначение урока – психологические выводы, а не логические. В этом случае «маленькие мысли» связываются между собой не как причина и следствие, но как проявление психологических активностей в трех областях: познание, чувство, воля.

Примеры: «Амелия дала мне понюхать аммония» (установленный факт). «Какой отвратительный запах!» (чувство).»Не стану его больше нюхать» (воля).

«Джиги дернул меня за волосы» (познание, факт). «Мне было больно» (чувство). «Я быстро оттолкнул его руку» (воля).

При таких методах всякая возможность вдохновения и творчества исчезает сама собой. Ребенок следует точно указаниям учительницы. Все непосредственное, свое в сочинении заглушается. У ребенка нет не только материала для творчества, как было раньше, но даже самая способность творчества уничтожается. Так что если в мозгу ребенка и появляется, наконец, материал, то у него уже нет импульса для его использования, его творческая мысль скована школьной программой.

Описанная школьная система напоминает действия шофера, который выключил бы мотор и пытался толкать автомобиль

усилиями своих рук. В этом случае автомобиль был бы совершенно бесполезен, а шофер стал бы носильщиком. С другой стороны, когда мотор работает, внутренняя сила приводит автомобиль в движение, а задача шофера – только направлять машину, избегать препятствий, канав, не наезжать на прохожих.

Это руководство – только и нужно; движение вперед вызывается внутренним импульсом, который никто не может создать.

Ребенок должен творить свою внутреннюю жизнь, прежде чем он будет способен что-нибудь выразить; он должен сам брать из внешнего мира созидательный материал для творчества, ему необходимо свободно упражнять свой ум, чтобы уметь отыскивать логическую связь между явлениями. Следует предоставить ребенку все то, что необходимо для его внутренней жизни, и дать ему возможность свободно творить. В таких условиях чаще бы приходилось видеть, как ребенок сам с радостью бежит к доске и пишет какую-нибудь букву или прохаживается, размышляя и лелея нарождающееся вдохновение.

Наша обязанность – заботливо питать душу ребенка, ухаживать за его внутренней жизнью и ждать его проявлений. Если творческое воображение проявится поздно, значит, раньше ум еще не созрел для творчества. И не следует вызывать это творчество силой, путем выдумок и сказок. Ведь не приделываем мы ребенку фальшивых усов, потому что иначе у него их не будет, может быть, до двадцати лет.

Глава X. Вопросы нравственного воспитания

Говоря в начале о том, что положительная наука принесла, как единственное социальное благо, реформу физической жизни, современные основы гигиены, мы были несправедливы к науке. Она коснулась не только физической жизни, но также и моральных сторон существования.

Стоит только вспомнить об исследованиях в области причин распространения инфекционных заболеваний, чтобы понять, какое значение наука придает общности человеческих интересов и какое всеобщее признание получила эта сторона проблемы.

Микробы развиваются, главным образом, в сырых и грязных помещениях. Люди, плохо питающиеся, занятые непосильным трудом, предрасположены к заболеваниям. Отсюда следует, что болезни и преждевременная смерть должны быть уделом бедноты, истощенной недоеданием и трудом, обитающей в нездоровых и сырых помещениях. Но это не так. Тут встает вопрос о рассадниках болезней. Микробы – источник заразы – распространяются из очагов заразы повсюду: через пыль, через насекомых, обычные предметы домашнего обихода, наконец, через транспорт. Их несметное количество; каждый больной – это рассадник болезни и смерти. Один зараженный субъект может заразить всю Европу. Современные пути сообщения позволяют микробам переплывать океаны, переноситься из конца в конец материков. Водные пути и железные дороги – вот пути сообщения

для болезней, которые поражают человечество во всех уголках земного шара.

Изучение промышленного развития показывает ежедневный путь микробов, которые объединяют все социальные классы. Богатая барыня надевает на себя белье, которое изготовлено и выстирано руками бедноты; каждый кусок пищи так или иначе побывал в руках бедноты. Воздух, которым дышит богатый, может быть отравлен бактериями, которые рабочий, больной туберкулезом, распространяет по земле. Выхода нет. Это подтверждает статистика: в каждой стране процент смертности от инфекционных болезней необычно высок и касается и бедных, и богатых; только бедняки вымирают в два раза скорее, чем богатые.

Возможно ли освободиться от такого бича? Несомненно, да, если исчезнут источники заразы, не останется на земле антигигиеничных жилищ, перестанут существовать недоедание и непосильная работа. Единственный выход для индивидуума – в спасении всего человечества. Великий принцип должен звучать, как трубный глас: люди, помогайте друг другу, иначе смертью умрете.

Наука, как только она вступила на практический путь борьбы со смертностью, создала «работы по оздоровлению»: оздоровили города, очистили воду, построили дома для бедноты, ввели охрану труда рабочего. Новая обстановка существования стремится улучшить условия жизни населения. Никакая благотворительность, никакое проявление любви, сострадания не могли сделать всего этого. Наука доказала, что то, что вызывалось благотворительностью и составляло как бы моральную добродетель, представляет на самом деле первый и еще далеко не совершенный шаг к настоящей охране здоровья всего человечества. Это было то, что необходимо делать для борьбы со смертью. Но, чтобы достигнуть цели, все требования науки должны выполняться повсеместно; необходимо реформировать общество. Тогда наступит социальный прогресс, где нет места ни благодетелям, ни благодетельствуемым, человечество просто будет создавать свое собственное благополучие. Принцип: все люди – братья, любите друг друга, помогайте друг другу, и да правая рука не знает, что делает левая, претворится в практику.

Во времена чувствительности, сентиментальности бедность являлась стимулом, на который реагировал состоятельный человек. На самом деле бедняки вовсе не служили для воспитания чувств богатого. Если бы тогда бедняк заявил: «Дайте мне все необходимое, иначе вы умрете», богач возненавидел бы

бедняка. Он был очень далек от мысли, что бедняк ему брат, с которым приходится делить и свои права, и опасность смерти.

Теперь наука дала совсем другой подход к вопросу. Она помогла понять, что благотворительность одинаково благодетельствует и богатому, и бедному. Она установила как принцип цивилизации то, что раньше было моральным принципом, связанным с чувством. В область морали также проникает гигиена и диктует свои нормы жизни. Благодаря ей исчезло бражничанье и объедание.

Эпикурейские пиры древности заменились в наше время чисто гигиеническими трапезами. Против вина и алкогольных напитков высшие классы борются еще сильнее, чем низшие. Теперь мы едим, чтобы сохранить здоровье, без излишеств и самоотравления. Древняя мораль вела борьбу против излишеств и провозглашала добродетелью пост и воздержание. Но тогда еще никто не думал, что настанет время, когда миллионеры добровольно заменят вино лимонадом и великолепные пиры исчезнут из обихода и останутся лишь рассказы о них, как о памятниках прошлого. И более того: современные аскеты совершенно не гордятся своими добродетелями. Они делают это просто, как учит Евангелие.

Немало поучительного почерпнул бы древний проповедник и от разговора с современным аскетом. Куда девались остроты, составлявшие жизнь, радость во времена Маргариты Валуа? Рассказы Боккаччо не находят себе места в разговорах английского или какого бы то ни было современного аристократического общества, хотя бы и не столь высокопоставленного, как общество, окружавшее Маргариту Валуа. В наше время скромность доходит до того, что люди стесняются произнести какое-нибудь дурное слово, назвать самые невинные функции тела, наконец, даже некоторые части одежды. Говорят только о возвышенных предметах. Только те, чьи разговоры нас чему-нибудь учат, считаются интересными собеседниками. При рассказах о путешествиях нужно суметь дать представление об обычаях народа и страны, где вы побывали, в политике надо обрисовать современное положение. Неумеренный смех, грубые шутки и вольные жесты осуждаются. Каждый старается держаться скромно, сдерживает слишком живые движения, говорит тихо, едва слышно. Пророку прошлого может показаться, что современное человечество зашло слишком далеко в своем стремлении следовать заветам св. Павла.

В период такой эволюции в обычаях и нравах опять же гигиена руководит модой; она упростила одежду, вывела из употребления помаду, белила, кринолины, изменила обувь,

корсеты, уничтожила шлейфы и вообще придала одежде больше однообразия. Вид современной толпы на улице, отсутствие украшений, простота прически и одежды вызвала бы в человеке древности вопрос: «Почему страна носит траур, почему на нее наложено покаяние? Светские дамы одеты в черное, просто, как монашенки, и не отличаются от бедных женщин, экипажи черные и похожи на погребальные дроги. На слугах траурные ливреи. Нет веселья на улице. Каждый прохожий тих и серьезен». И никто бы из древних, даже проповедующих против излишеств, не поверил, что мы совсем не несем никакого покаяния, никакого траура, а это – наша обычная, повседневная жизнь.

С другой стороны, современные люди совершенно не смотрят на свою теперешнюю жизнь, как на юдоль печали, и, наоборот, с некоторым ужасом относятся к миру прошлого. Они совершенно не желали бы вернуться к неудобному старинному платью, к косметике, к пирам, пьянству и к заразным болезням. Теперь они освободились от многих ненужных пут и познали лучшие блага жизни. Весь тот комфорт, который привлекает современного человека, показался бы совершенно непонятным аристократу прошлых веков. Это – секрет жизни.

Возможно, что когда-то было такое же непонимание между монахами и мирянами. Те, кто освободился от мирских связей и всей мирской суеты, овладели секретами жизни, дающими им доселе неведомое наслаждение, и для них стали отталкивающими наслаждения их современников. И, наоборот, рабы жизни с их париками и узкой обувью считали пути смерти жизнью и радостью. <…>

Если мы озабочены тем, чтобы дать нравственное воспитание нашим детям, то прежде всего нам следовало бы задать себе вопрос, правда ли, что мы их действительно любим и вполне ли мы искренни в своем стремлении привить им «нравственность».

Заглянем в практическую жизнь. Отцы и матери, чего вы ждете от своих сыновей? Европейская война гораздо менее опасна для их физической природы, чем для их духовной жизни. Представим себе войну еще более грандиозную, охватывающую весь мир, войну, которая потребует всю нашу молодежь и оставит в живых лишь редкие исключения. Это значит: вы должны воспитывать своих сыновей для смерти. Для чего тогда так много заботиться о них? Не бесполезно ли делать для них все возможное, заботиться об их волосах, о чистоте ногтей, о здоровье тела, когда так скоро они должны умереть?

Все, кто любит детей, должен участвовать в этой ужасной войне и бороться за мир. Это убеждение нашло себе красноречивое выражение в книге m-me de Hericourt

«Освобожденная женщина», написанной в эпоху французской революции. «Матери, вы говорите ребенку: “Не лги, потому что это недостойно того, кто уважает себя. Не кради, это бесчестно, да и тебе бы не понравилось, если бы крали твои вещи, не притесняй товарищей, которые слабее тебя, и не будь с ними груб, потому что это низко”. Прекрасные принципы. Но когда ребенок делается юношей, та же мать говорит: “Юноша должен перебеситься, необходимо юноше дать волю”. А “дать волю” – это значит дать ему возможность соблазнять, быть развратником, посещать дома терпимости. Да, та самая мать, которая говорила своему маленькому сыну: “Не лги”, теперь позволяет взрослому человеку обманывать женщину. Мать, не позволявшая ребенку украсть игрушку, ничего не имеет против, чтобы ее сын украл самую жизнь и честь женщины, такой же, как она сама. И та же мать, что запрещала ребенку обижать слабых, теперь позволяет ему быть среди притеснителей, обижать человеческое существо, обращенное в рабство обществом».

Такие матери поддерживают существование явлений, несущих гибель человечеству. В наши дни общество восстало против торговли белыми рабынями. И в это же время создалась особая наука – евгеника, которая стремится оградить здоровье будущего поколения.

Все это – очень важные задачи. Но вопрос, который лежит в основе всего этого, – вопрос другой, вопрос жизни духа. Белые рабыни – не потерянные люди, они – жертвы всего порядка вещей, развращенности и рабства. И если такая громадная духовная опасность тяготеет над ними, каким образом внешняя гигиена может спасти нас, если ей не предшествует духовная борьба против этой опасности? На самом деле погибшие те, кто закоснел в состоянии смерти, не замечая этого.

Тот, кто замечает свое падение, может уже благодаря одному этому факту найти путь к спасению. Так называемые белые рабыни, презираемые обществом и наказываемые законом, взывают об отмщении ко всему миру и покрыли позором человечество; но на самом деле погибшие не они, в рабстве не только они. По-настоящему погибшим можно назвать юношу, невинного, хорошо воспитанного, который, не боясь упреков совести, не думая о собственном падении, пользуется живым существом, превращает его в раба. Более того – относится к своей жертве с презрением, не слышит голоса совести, который громко вопиет: «Почему не видишь ты бревна в своем глазу, а замечаешь сучок в глазу ближнего твоего?» Такой человек, быть может, и стремится защитить свое тело от ужасных последствий разврата, но часто не в силах этого сделать и таким образом ни за что

губит себя и свой род. И тот, кто заботится только о том, чтобы приобрести положение и почет, – поистине погибший человек, человек, попавший в рабство.

И вместе с ним делается рабыней и его мать, она не может более следовать за своим сыном, которого воспитывала физически с такой заботой и которому так страстно желала духовных благ. Она – рабыня, когда ее сын отрывается от нее, чтобы, быть может, пойти на смерть, или губить свое здоровье, или пасть морально. Она ничего не может поделать, она остается безмолвной и неподвижной; она извиняет себя тем, что ее достоинство и чистота не позволяют ей последовать за ее сыном по его пути. Она как бы говорит: «Вот там мой сын – раненый, окровавленный, но я не могу броситься к нему, потому что дорога покрыта грязью и я боюсь испачкать мои башмаки».

Где здесь сердце настоящей матери? До какого падения дошло материнское чувство? «Только та женщина благородна и чиста, – говорит m-me de Hericourt, – которая способна воспитать своего сына так, чтобы ему никогда не пришлось признаваться ей в чем-нибудь дурном и позорном».

Мать, потерявшая влияние, потеряна для самой себя. Велико и могуче достоинство матери. Как в старые времена Ветурия, мать Кориолана, узнавшая, что ее сын, изменивший родине, намеревался во главе вражеской армии напасть на Рим, мужественно пошла к нему в лагерь врагов и спросила его, сын он ей или изменник, после чего Кориолан отказался от своего предприятия. Так и в наше время настоящая мать должна бесстрашно переступать предрассудки и границы рабства и с достоинством предстать пред своим сыном и сказать ему: «Ты не будешь изменником человечеству».

Что может быть ужаснее для матери, как потерять священное право спасать своего ребенка? Что может так ослабить чувство сыновней любви, что юноша преступает заветы матери только для того, чтобы стать молодым человеком!

Если наука, когда она ограничивалась только изучением внешних причин заболеваемости и вырождения и устанавливала законы гигиены, т. е. охраняла физическую жизнь, внесла так много положительного в область морали, насколько больше можно ожидать для морального возрождения от науки, если она обратит свое внимание на охрану внутренней жизни человека. И если первая часть науки, исследующая истину, помогла проведению в жизнь здоровых принципов, то можно предполагать, что ее продолжение, поскольку работа будет сопровождаться той же преданностью и точностью, сумеет заполнить те «моральные пустоты», которые еще имеются в

современной цивилизации. Это, по-моему, наиболее ясный и прямой ответ всем тем, кто спрашивает, чего можно ожидать в области морали от нового поколения, к которому применяется слишком положительный метод воспитания.

Если экспериментальная медицина при изучении причин заболеваемости пришла к разрешению проблем здоровья, то ясно, что экспериментальная наука, занятая изучением психических активностей нормального человека, должна привести к открытию высших законов жизни и здоровья человека. Эта наука еще не совсем установилась и еще ждет своих исследователей. Но если медицина положила начало всеобщей гигиене, дающей человечеству руководящие принципы физической жизни, то из этой новой науки должна вырасти гигиена моральной жизни человека.

И если экспериментальная медицина возникла в больницах, где были собраны больные для излечения с помощью опыта, то новая наука должна направить свои исследования и поставить свои опыты в школах, т. е. там, где собраны дети для их социального воспитания и проводятся практические задачи воспитания. <…>

…Очень вероятно, что если наука установит, что душа так же бренна, как и тело, так же подвержена болезням и смерти, так же имеет свои законы здоровья, то надо будет безгранично увеличивать средства, направленные для сохранения и укрепления этих драгоценных жизненных сил. В то же время современная медицина должна будет изучать таинственный источник, откуда вытекают жизненные силы, как когда-то вопрос об иммунитете.

Тогда жизнь и мораль будут одним нераздельным целым.

Посмотрим теперь на малышей 2,5–3-х лет; они трогают все, что попадает им в руки, но, видимо, некоторые предметы предпочитают – самые простые вещи, как, например, четырехугольный блокнот, квадратную чернильницу, круглый и блестящий колокольчик. Все это – вещи, которые для них не предназначены. Тогда появляется мать и оттаскивает ребенка прочь, полуласково она слегка ударяет его по ручкам и покрикивает: «Не трогай, скверный мальчишка!»

Однажды мне пришлось присутствовать при одной из семейных сцен, которые большей частью проходят незамеченными. Отец, врач, сидел за письменным столом, у матери на руках был малюсенький ребенок, протягивающий ручонки за всеми вещами, разбросанными на столе. «Этот ребенок, – сказал доктор, – совершенно неисправим, хотя он еще совсем крошка. Как мы с матерью ни стараемся отучить его от

дурной привычки трогать мои вещи, мы ничего не можем добиться». «Нехороший, нехороший мальчишка», – приговаривала мать, крепко держа маленькие ручки, а ребенок кричал и размахивал ножками, стараясь дать пинка.

Когда детям по 3–4 года, борьба усиливается: дети хотят что-нибудь делать. Кто их внимательно наблюдал, отмечает, что у детей появляются определенные тенденции. Им хочется подражать тому, что делает мать, если она хозяйка дома. Они охотно бегут за матерью в кухню: им хочется принять участие в ее работе, трогать ее вещи, они пробуют месить тесто, варить, мыть кастрюли, мести пол. Мать видит в этом помеху, не перестает повторять: «Оставь, не надоедай, уходи». Тогда ребенок раздражается, бросается на землю, стучит ногами. Но потом потихоньку снова начинает делать все, что может, старается, чтобы его не видели, спешит и портит работу; вместо того, чтобы вымыть посуду, сам обливается, старается сделать контрабандой соус и пачкает пол. Отчаяние матери, крики и упреки усиливаются; ребенок отвечает на это капризами, плачет, но непременно начинает все снова.

Если мать не выполняет домашней работы, понятливый, интеллигентный ребенок еще несчастнее. Он ищет чего-то, что не может найти, и плачет без всякого разумного повода, предается приступам гнева, причину которого никто не может разгадать. Иногда какой-нибудь отец жалуется с отчаянием: «Мой ребенок такой развитой, но такой испорченный, ничем его нельзя удовлетворить. Игрушек ему покупать не стоит, у него их слишком много. Ничего ему не нужно».

Мать часто спрашивает с беспокойством: «Что делать с ребенком, когда он капризничает, когда у него припадки гнева? Он у меня такой нехороший, никогда не посидит смирно: я совсем не могу с ним справиться». Изредка услышишь от матери: «Мой ребенок такой хороший, он всегда спит». Кто не слыхал, как мать угрожающе кричит на плачущего ребенка: «Замолчи, замолчи». И в результате испуганный ребенок удваивает крики.

Это – первая борьба существа, только что вступившего в мир. Он должен бороться с своими родителями, с теми, кто дал ему жизнь. Это происходит потому, что жизнь ребенка отлична от жизни его родителей: ребенок должен «складываться», в то время как его родители – уже сложившиеся люди.

Ребенок должен много двигаться, чтобы научиться координировать свои еще не упорядочившиеся движения. У родителей, наоборот, волевые движения организованы и они могут управлять своими движениями; часто они, быть может, утомлены от работы. У ребенка органы внешних чувств еще не

вполне развиты. Способность ребенка приспособляться к окружающей среде еще слаба, и он должен помогать себе осязанием, прикосновением, чтобы освоиться с предметами и пространством: руки служат ему коррективом для его глаз.

У родителей внешние чувства достигли полного развития, координация движений полная, мозговая деятельность направляет внешние чувства для получения правильных представлений о внешнем мире, им нет надобности ощупывать предметы. Детям страстно хочется познакомиться с внешним миром; родители уже его достаточно знают. Поэтому родители и дети не понимают друг друга.

Родители хотели бы, чтобы дети были такие же, как они, и все то, чем они отличаются от родителей, называется испорченностью. Вспомним, как часто мать тащит за собой ребенка, которому приходится бежать, когда она идет, потому что у ребенка короткие и слабые ноги, а у матери длинные; он должен нести тяжесть своего тела и тяжесть головы, непропорционально большой, тогда как тело и голова матери пропорционально легче. Ребенок устает и плачет, а мать сердито покрикивает на него: «Иди, негодяй, не смей капризничать! А, ты хочешь, чтобы я взяла тебя на руки? Нет, нет, я тебе не уступлю». Точно так же, когда мать видит, что ребенок растянулся на земле и болтает в воздухе ногами, она начинает сердиться: «Ты весь испачкаешься, скверный мальчишка, зачем ты валяешься?»

Все это имеет одно объяснение: ребенок отличается от взрослого. Строение его тела таково, что его голова и туловище непропорционально велики по сравнению с его тонкими ножками – частью тела, которая должна больше всего расти. Поэтому ребенок неохотно ходит и должен предпочитать всякое положение, где он может растянуться, – это для него самое здоровое положение.

Он просто удивителен в своем стремлении к развитию: он воспринимает первые впечатления внешнего мира и помогает своему зрению и слуху осязанием, чтобы познать форму предметов и их пространственное взаимоотношение. Ребенок постоянно движется, потому что он должен приучиться к координации и приспособлению своих движений. Поэтому дети много двигаются, мало ходят, бросаются на землю, все трогают – это все признаки того, что они живы, что они растут. А все это считается испорченностью.

Ясно, что это – не вопрос морали. Мы не будем искать путей для исправления подобных дурных тенденций только что появившегося на свет существа. Это – не вопрос морали. Но это – вопрос жизни.

Ребенок стремится жить, а мы ему мешаем. В этом смысле для нас это – вопрос морали, потому что мы начинаем анализировать те наши ошибки, которые приносят вред ребенку и нарушают его права. Кроме того, в наших ошибках по отношению к детям сказывается наш эгоизм: какой-нибудь поступок ребенка причиняет нам беспокойство, мы боремся с детьми, чтобы оградить собственный покой, собственную свободу. Как часто в глубине сердца чувствуем свою неправоту, но стараемся подавить это сознание: ведь маленький мятежник не обвиняет нас и не таит в себе упреков нам. Напротив, так же, как он упорствует в своей «испорченности», которая, по существу, – форма его жизни, ребенок упорствует в своей любви к нам, в прощении, он не помнит оскорблений, попросту желает обнимать нас, взобраться к нам на колени, заснуть у нас на руках. Это также форма жизни. А мы, если устали или сердиты, отталкиваем ребенка, прикрываем свой эгоизм будто бы заботами о самом ребенке, останавливаем его грубостью: «Не гримасничай» и т. д. Оскорбления, клевета не сходят с наших уст, как постоянный припев: «Ты скверный, ты скверный».

Если борьба ребенка и взрослого оканчивается «миром», и взрослый, поняв особенности детского организма, старается помочь ребенку, он может познать величайшие радости, которые только дарит природа, – взрослый может следить за естественным развитием ребенка, наблюдать, как ребенок превращается во взрослого. Если распускание бутона розы так усердно воспевается в поэзии, то насколько прекраснее расцветание детской души? Вместо того, чтобы радоваться этому чуду, находить в нем утешение, мы с гневом попираем его ногами, проклинаем, как безумные.

Когда ребенок что-нибудь трогает или делает, несмотря на всяческие наказания, он как бы упорствует в упражнениях, необходимых для его развития, и обнаруживает такую силу воли, с которой мы часто справиться не можем; он проявляет такое же упорство, как когда он дышит, плачет, когда он голоден, когда хочет ходить. Также ребенок тянется к внешним предметам, поскольку они соответствуют его внутренним нуждам. Когда он их отыскивает, то пробуждаются его внутренние силы в мускульных и сенсорных упражнениях, и тогда он радостен, весел.

Или, наоборот, ребенок не находит объектов, нужных ему для самопроявления, и тогда он беспокоен, потому что он не удовлетворен. Игрушки не дают удовлетворения его рукам. Руки хотят усилий в поднимании и передвижении предметов: игрушки

слишком сложны, чтобы дать удовлетворение органам внешних чувств, стремящимся анализировать изолированные ощущения. Игрушки пусты, они представляют лишь пародию на настоящую жизнь. Однако это – обычный мир наших детей: они вынуждены «уничтожать» свои внутренние силы, что вызывает в них постоянный гнев, который толкает их к разрушению самих игрушек.

К счастью, дети не знакомы с утверждением, что они обладают инстинктом разрушения. Также им не известно и другое избитое положение, противоречащее первому, что в ребенке развит инстинкт собственника, эгоиста. На самом деле у ребенка есть мощный инстинкт – инстинкт роста, стремление подыматься, совершенствоваться: ребенок в каждый период своей жизни инстинктивно приготовляет себя к следующему периоду. И это объясняет поведение ребенка гораздо проще, чем те странные инстинкты, которые мы стремимся ложно приписать ребенку.

Позвольте ребенку действовать самостоятельно, и увидите, как он «меняется». В Доме ребенка (Guerrieri Gonzaga) достаточно было дать самой капризной и озорной девочке гребенку, чтобы она превратилась в милейшее существо, с большим наслаждением причесывающее своих товарок. Или другой пример: неловкая, «сонная» девочка подходит к нам и протягивает ручонки, чтобы раскатать ей рукава. И стоило ей только сказать: «Сделай это сама», как глазки ее загорелись каким-то пониманием, на лице появилось выражение гордости и удивления, и она начала сама раскатывать рукава прямо с наслаждением.

С умывальной чашкой и мылом наши дети обращаются со страшной бережливостью: осторожно выливают воду, бережно ставят чашку на место, чтобы не разбить, мыло кладут прямо с нежностью. Казалось, все проделывалось заводными фигурами под музыку. Такими фигурами являлись дети, а музыкой служила их внутренняя радость. Наши дети заняты одеванием, умыванием, причесыванием, уборкой и приведением в порядок своих вещей и комнаты, они сами работают. Поэтому они любят все эти нужные им вещи, они будут хранить годами кусок бумаги, не натыкаются на мебель, не ломают ее, а совершенствуют свои движения.

Обычно взрослые вмешиваются в жизнь детей, не дают им идти своей дорогой и стараются привязать их к себе, несмотря на то, что борьба между теми и другими уже началась, и дети уже боятся взрослых. Мы, взрослые, подходим к детям осторожно и хитро. Ребенок ломает вещи, ему это неприятно, он пытается поправлять и совершенствовать свои движения. Но мы спешим избавить его от огорчения, «от раскаяния его мускулов –

виновников проступка» и снабжаем его небьющимися предметами: металлическими тарелками и чашками, матерчатыми игрушками, мягкими медведями, гуттаперчевыми куклами. Теперь все его ошибки скрыты. Каждая ошибка мускулов остается для ребенка незамеченной: поэтому он не чувствует огорчения от неудачного движения, не испытывает раскаяния, не проявляет усилия к самоисправлению. Он может вполне поддаться своим ошибкам. Посмотрите на него: вот он – неловкий, тяжелый на подъем, без всякого выражения в лице, с небьющейся игрушкой в руках! Он может совершенно погрязнуть в своих ошибках и абсолютно их не осознает.

Взрослые ослабляют усилия ребенка тем, что стараются все делать для детей сами, одевают их, даже кормят. Но ребенку совсем не хочется, чтобы его одевали, вкладывали ему пищу в рот: у него глубокое желание «делать», упражнять собственные силы, расти. Взрослый обходит ребенка очень тонко: «Тебе это трудно! Что ты хочешь: умыться, надеть передник? Это все можно сделать для тебя без труда, и легче, и лучше. Ты можешь не двинуть даже пальцем, и для тебя сделают в сто раз больше, чем ты можешь сделать сам, как бы ты ни выбивался из сил! Тебе не нужно даже класть кусок в рот, даже для этого тебе не надо усилия, и все же ты съешь гораздо больше».

Ребенок не может противиться искушениям. Он в конце концов поддается очарованию этих красивых готовых вещей; душа его не развивается, он теряет цель, становится неловким, неспособным, он попадает в рабство. Неподвижные, неприспособленные мускулы держат в плену душу. Ребенок подавлен инертностью, она для него хуже, чем та борьба, которой начинаются его отношения со взрослыми. И часто на него находят припадки ярости: ребенок кусает мягкого шерстяного медвежонка, потому что не может его сломать, плачет с отчаянием, когда его умывают и причесывают, дерется и сопротивляется, когда его одевают. Единственные движения, которые остаются, – это движения ярости. Но постепенно ребенок впадает в полную пассивность. Взрослые говорят: «Дети неблагодарны, у них нет высоких чувств; им бы только получить удовольствие».

Мало ли терпеливых матерей и нянь с утра до вечера выносят капризы детей. Малыши 4–5 лет кричат, безобразничают, устраивают различные проделки с металлической посудой, тряпичными куклами и т. д. Терпеливые взрослые говорят: «О, дети все такие!» И у них нет раздражения против шалостей и безобразия. А мы восхищаемся поведением таких воспитателей: «Какие они хорошие! Сколько у них терпения!»

И если кто-нибудь усомнится, правда ли, что уж такие хорошие эти все выносящие матери и няньки, то мы ответим: хорош тот, кто творит. Хорошее только в творчестве. Поэтому хорош лишь тот, кто помогает творчеству.

Перейдем теперь к школе. Понятие дурного и хорошего должно быть здесь строго определено: когда учительница выходит из класса, она поручает кому-нибудь из детей записать на доске под заголовками «хороший», «дурной» имена тех, которые вели себя хорошо, и тех, кто вел себя дурно. Ребенок, на которого возложена эта задача, не чувствует никакого затруднения, потому что нет ничего легче, как установить, что дурно и что хорошо в школе. Хорошие – это те, кто молчат и не двигаются, дурные – болтуны и непоседы. Последствия классификации не особенно серьезны. Дурным учительница ставит дурной балл за поведение. Ничего особенно страшного. Происходит то же самое, как и при суждениях о поведении хороших и дурных среди взрослых. На общество это не оказывает никакого влияния. За этим не следует ни наград, ни наказаний. Это – просто мнение. Но уважение и даже почет часто зависят от таких суждений, т. е. в них есть известная моральная ценность.

В школе хорошее поведение обозначает инертность, пассивность, плохое поведение – активность. Уважение заведующей школой, учительницы, товарищей, вся моральная сторона наград и наказаний зависит от подобного одобрения или осуждения. Как и вообще в обществе, для составления мнения не требуется ни специализации, ни особенной квалификации. Эти мнения формируются на основе чего-то такого, что все могут понимать и видеть; это действительно моральное суждение окружающей среды; на самом деле каждый ученик или ученица в классе или просто служитель сумеют составить на доске список дурных и хороших. В поведении нет ничего таинственного, философского: просто итог совершенного, всем доступные факты самой жизни определяют поведение. Все могут это видеть и составить свое мнение. <…>

Школа – место, где развивается социальное чувство, это детское общество. На самом деле не сама по себе школа, не общение детей друг с другом, но то воспитание и обучение, о котором говорилось выше, должно развивать это чувство. Поэтому, когда стал известен мой метод, мои критики прежде всего поставили вопрос: «Как же будет развиваться в детях социальное чувство, если каждый ребенок работает независимо от других?», хотя я и говорила, что у нас дети вместе живут и работают. Иначе говоря, надо полагать, что социальное чувство должна развивать эта казарменная система, при которой все дети

делают всё в один и тот же час, даже в одно и то же время ходят в уборную. Таким образом, общество детей – антитеза общества взрослых, где люди общаются между собой и помогают друг другу, хотя у каждого есть свои собственные дела и обязанности; в обществе детей под социальными отношениями подразумевается одинаковость физического положения и однообразие общих действий при полном отсутствии каких бы то ни было приятных взаимоотношений. Взаимопомощь – добродетель в обществе взрослых – в обществе детей рассматривается, как серьезнейший проступок, худшее нарушение дисциплины.

Новые методы обучения рекомендуют учительнице заканчивать каждый урок каким-нибудь моральным наставлением. Будет ли это урок о птицах, о масле, о треугольниках, из него всегда должен быть сделан какой-нибудь моральный вывод. «Учитель не должен пропускать ни одной возможности для морального воспитания, – говорит педагогика. – Моральное воспитание – прямое назначение школы».

«Взаимопомощь» – это припев моральных наставлений педагога, потому что лейтмотив всякой морали, не исключая и школьной, – «любите друг друга». Чтобы побудить детей помогать друг другу и проявлять взаимные чувства, учительница может применять, например, психологический метод трех периодов – восприятия, ассоциации и воли или придерживаться метода причины и следствия. Вообще, метод – это дело ее личного выбора, но в классе должна царить дисциплина и хорошее поведение – существенные факторы школьной жизни.

Фактор же, который является становым хребтом воспитательного влияния школы, – система наград и наказаний. Педагоги ставят это во главу угла своих забот о детях. Необходимы внешние стимулы для того, чтобы дети учились и вели себя хорошо.

Некоторые, впрочем, считают, что в детях надо развивать любовь к хорошему ради самого хорошего и что от дурного их должно удерживать чувство долга, а не страх перед наказанием. Это положение признается высшим идеалом, но малопригодным на практике. Воображать, что ребенок будет работать, потому что он хочет исполнить свой долг, – педагогический абсурд; также маловероятно, что дети будут трудиться и вести себя хорошо во имя каких-нибудь отдаленных целей, как, например, хорошее социальное положение в будущем и т. д. Необходимы непосредственные стимулы, прямые признаки одобрения.

Правда, теперь большинство согласно с тем, что наказания не должны быть так суровы, как прежде, и раздача наград не

обставляется так торжественно. Эти видоизменения приняты теперь повсюду. И действительно, телесные наказания, существовавшие в тюрьмах, сумасшедших домах и школах, теперь уничтожены в школах. Современные наказания: дурные оценки, выговоры, сообщение родителям, временное удаление из школы, сравнительно не очень жестоки.

Торжественная раздача наград тоже отходит в область прошлого. Уже почти не устраиваются школьные собрания, где назначенный к награде получал ее из рук какого-нибудь важного лица на сцене и должен был публично, со сцены выслушать поздравление и несколько слов поощрения при одобрении всей залы, наполненной родителями счастливцев. Теперь все эти церемонии отменены. Награда (предмет) передается получающему в школьной раздевалке в присутствии, может быть, только сторожей.

Существенно только то, что ребенок получает вещь, которую он заслужил. Также отменены теперь и нагрудные медали, которые раньше лучшие ученики носили на груди. Наградой служит книга, полезный предмет. Практический смысл получил доступ в школу. Быть может, в недалеком будущем хорошим детям станут выдавать кусок мыла или ситец на фартук. Церемония передачи будет происходить tete-a-tete между получающим и выдающим. Но награда должна остаться.

Однако во всех этих педагогических дискуссиях и при эволюции взглядов на наказания и награды никому не пришло в голову поставить вопрос, что такое хорошее, за что нужно награждать, и что такое дурное, за что надо наказывать, или не следует ли, прежде чем побуждать ребенка взяться за какое-нибудь дело, разобрать это дело и взвесить его ценность.

Наконец, научное изучение школьного дела пролило достаточно света для того, чтобы дать этому старому вопросу новое обоснование. Хорошо ли, приманивая наградой, толкать детей на то, чтобы они портили себе зрение и истощали свою нервную систему? Хорошо ли пугать их наказанием, когда они под влиянием могучего инстинкта самосохранения стараются избегнуть этих опасностей?

Известно, что ученики, которым достаются награды в начальной школе, становятся посредственностью в средней школе; те, кого награждают в средней школе, переходят в высшие учебные заведения уже совершенно опустошенными. И, наконец, дети, получающие награды в продолжении всей своей школьной карьеры, скорее всего погибают в жизненной борьбе. Зная это, хорошо ли поощрять детей наградами и подавлять наказаниями, доводить их до состояния гибели? Не достаточно ли серьезны уже

теперь опасности школьной жизни, и можно ли вводить стимулы, которые заставят детей подвергаться этим опасностям еще сильнее?

Не так давно был сделан ряд интересных сравнительных наблюдений над способными и тупыми школьниками: над теми, кто получает награды, и теми, кого наказывают. Некоторые антропологи при изучении вопроса предполагали исследовать, обладают ли получатели наград морфологическим превосходством, какими-нибудь отличительными признаками естественного превосходства, мозгом, более развитым, чем у средних школьников. Наоборот, антропологические данные указывают на их физическую отсталость – низкий рост, узкую грудную клетку. Их головы ничем не отличаются от голов их товарищей; многие из них носят очки.

Вот картина жизни прилежного ребенка, старательно зубрящего уроки, дрожащего от боязни совершить ошибку. Он учит все свои уроки и поэтому лишает себя и прогулки, и игры, и отдыха. Захваченный страстью первенства или жаждущий лучшего положения в будущем, под влиянием наград и похвал ребенок воображает себя «надеждой страны», «утешением родителей» и… на всех парах мчится к своему будущему бессилию. А тут же рядом его товарищи по классу – само веселье и беззаботность, их грудные клетки развиты нормально.

Другой тип успевающих учеников – это дети, которым дома помогают репетиторы или образованные матери. Что касается типа неуспевающих, наказываемых – это чаще всего дети бедноты, лишенные дома какого бы то ни было ухода, предоставленные самим себе, дети улицы или уже самостоятельные работники, зарабатывающие себе на хлеб рано утром, до школы. При одном моем обследовании выяснилось, что все дети, которых хвалили и переводили без экзаменов, принадлежат к группе, приносящей с собой хорошие завтраки. И наоборот: последние ученики приходили совсем без завтрака или с куском хлеба.

Конечно, я не привожу исчерпывающего списка причин, лежащих в основе явлений, связанных с наградами и наказаниями. Но все это намечает ясную дорогу к пониманию фактов. Награды и наказания – это не конечный эпизод, это – показатели моральной организации школы. Как провал на экзамене ученика, который помогал товарищу, является примером «воспитания», пытающегося изолировать индивидуум в его эгоистических стремлениях, так же награда и наказание – крайние показатели принципа, на котором основывается организм школы, – принципа соревнования, соперничества. В основе принципа лежит то, что дети видят, как другие получают

хорошие отметки, похвалы, награды, и это толкает их на подражание, побуждает лучше работать и догонять своих товарищей. Так создается механизм, который подымает всю школу не только в области работы, но и в области усилия. Моральная цель – приучить детей «к страданию, к выносливости».

Приведем пример такого соревнования, соперничества. Когда доктор попал в школу, то он обратил внимание на органы чувств и скоро отметил довольно много детей с дефектами слуха. Благодаря этому дефекту дети казались неспособными, и в наказание их сажали на самые задние парты. Их часто оставляли в классе для повторения, потому что они не могли выучиться писать под диктовку и делали самые невероятные и непростительные ошибки. И соперничество, и наказания не приносили им никакой пользы. Даже когда их посадили на самые задние парты, подальше от учительницы, эти глухие дети не стали учиться лучше. Были тут живые дети, которых постоянно наказывали за живость и напрасно старались заставить подражать «примерным» товарищам. Дети с аденоидами и дыханием через рот были невнимательны и за это наказывались. Напрасна была и борьба против открытых ртов; как ни старалась заботливая учительница изобразить безобразие детей с открытыми ртами, да еще с пальцем во рту, это не оказывало никакого действия.

Так называемые «ленивые», которые не хотели участвовать в гимнастических упражнениях или горбились и таким образом подавали дурной пример другим, на самом деле оказывались больными; среди них было отмечено много случаев сердечных болезней, анемии или болезни печени. А самый блестящий пример соревнования – это гимнастические состязания в выносливости, в быстроте. Детей побуждают продолжать упражнение как можно дольше или пробежать расстояние как можно скорее; тут усилие – основа упражнения.

Теперь антропологические данные устанавливают два главных типа: один, где первое место занимает грудь, другой – где более всего развиты ноги. Если грудь развита, а легкие и сердце крепки, человеку более свойственна выносливость, чем быстрота движений. Другому типу с развитыми ногами и слабой грудью более свойственна быстрота. Никакое соревнование не может переделать один тип в другой. Морфологическое изучение ребенка, чье тело меняется по возрастам, должно стать базисом для организации физических упражнений, а никак не соревнование. То, что имеет своим началом тело, его строение или его аномалии, должно определяться в связи со свойствами тела. Чувство соревнования не может творить чудес.

Предрассудок, устанавливающий всемогущество принципа

соревнования, укоренился так глубоко, что когда в 1898 году я начала в Италии борьбу за организацию отдельных классов для отсталых и дефективных детей, против меня выдвигали идею соревнования: дефективные дети лишатся примера способных и прилежных детей; а если этих слабых лишить стимула соперничества, им ничего не добиться.

Но соревнование, соперничество может действовать только среди равных. При состязаниях выбираются чемпионы. Для дефективного ребенка пример его более способного товарища – только унижение; его дефективность, его неспособность постоянно подчеркиваются победами других. Он падает духом все больше и больше, чем чаще старательный учитель бранит и наказывает его за неспособность и подчеркивает успехи способных. Проблеск надежды, луч света для отсталого – это возможность сделать что-нибудь, что в пределах его сил и все же имеет ценность само по себе; иначе – быть в среде, где он может состязаться с кем-нибудь, где его поощряют. Тогда он сделается таким, как все, он будет счастлив и спокоен, и слабый цветок внутри него может распуститься. Поощрение, утешение, внешние стимулы, поощряющие его к активности, гораздо важнее для него, чем для нормального ребенка.

И что случится с нормальным способным ребенком, который служит примером для отсталых? С кем он состязается, соперничает? Кто толкает его вперед, вверх? Если каждого надо тащить, чтобы он поднимался вверх, то кто же будет тащить того, кто выше всех? В этом случае вопрос уже потерял смысл. В этом случае импульс будет тащить его назад. Трижды счастливец, кто состязается с низшими. Вспоминается мне описание состязания, устроенного одним мальчиком в приюте для идиотов. Он сам был высокий и подбирал самых маленьких и толстых, устраивая с ними бега. Он всегда прибегал первым и был бесконечно счастлив. Такого рода примеры встречаются и в других местах: это моральное состояние всех, кто обладает самолюбием, но по лени предпочитает побеждать других без излишнего напряжения, не совершенствуясь лично, а просто пользуясь контрастами сил. Так, хороший оратор старается говорить после плохого; красивые девушки, которым нечем выделить свою красоту, гуляют с самыми некрасивыми подругами.

Я как-то читала одну историю, которая может служить недурной пародией. Жил однажды король с таким длинным носом, что это было просто неприлично. Когда соседний король собрался его посетить, то он не знал, как быть, потому что ему очень не хотелось показывать чужим свой нос. Тогда первый министр сказал королю: «Ваше величество! Отпустите всех ваших

придворных, а я соберу по всей стране людей с самыми длинными носами, и они составят на время ваш двор». Это было сделано, и при дворе появились такие носы, что нос короля показался нормальным. Гость короля мог только отметить, что приближенные его соседа отличаются громадными носами, но носа короля не заметил.

Эти рассказы о состязаниях носов при дворе вызывают у нас улыбку; но нормальное соперничество в среде наших детей – явление совсем не смешное. Здоровые дети в среде глухих, болезненных, отсталых чувствуют свое превосходство. Счастливцы, которым помогают образованные матери, попадая в общество бедных, заброшенных детей, воображают себя примером для них. Дети, хорошо питающиеся, спящие нормально в удобных кроватках, рядом с бедными малышами, которым приходится вставать до света, чтобы продавать газеты или доставлять молоко, напрасно воображают себя высшими существами, думают, что служат стимулом для своих бедных сотоварищей; все эти нормальные дети в моральном отношении на ложной дороге. Их ввели в заблуждение, они бессознательно несправедливы. Они обмануты. Они не лучше своих бедных товарищей, а только счастливее; их сердцам надо помочь понять правду, научиться сострадать больным, утешать несчастных, преклоняться перед героями. И не их вина, если вместо всего этого в их сердцах рождаются тщеславие, гордость, ошибки.

Правда, учительница пытается влиять на детей, она напоминает им о слабых, несчастных, о детях-героях в тех историях для морального воспитания, которые все одинаково заучивают. Учительница подчеркивает случаи, иллюстрирующие добрые чувства человечества. И никто не вспоминает, что больные, несчастные, герои находятся тут, среди них, с тех пор, как все дети посещают школу; но дети не могут сообщаться друг с другом и познать друг друга; и вот все они различаются только таким образом, что на одних сыплются все замечания, наказания, унижения, а другие, более счастливые, царствуют над ними, служат им примером, получают награды и похвалы и теряют в этом процессе собственные души.

В такой моральной сумятице, где как в аду, какая сильная натура может найти стимулы для развития своих ценнейших активностей и роста собственного сердца? Все гибнут, сильные так же, как слабые; очень немногие обладают индивидуальным инстинктом, спасающим их; очень немногие не поддаются искушению наград, угрозам наказания, постоянному побуждению к соревнованию, легким бесчестным победам и выходят из борьбы с неразбитыми силами, чистыми сердцами, с пониманием

величайших истин человечества. Тех, кто выходит из испытания нетронутыми, незапятнанными жизненной суетой и преследованиями и вступают на дорогу продуктивной жизни; тех, кто со всей силой внутренней энергии идут к красоте и добру и чутки к истине, – тех мы приветствуем, как гениев, как благодетелей человеческого рода.

При анализе хорошего и плохого мы убеждаемся, что в личности многое плохое находит себе объяснение во внешних причинах. Преступление – продукт вырождения; недостатки детей и школьников – результат предрассудков. Но так как эти причины не абсолютны, не неизменны и тесно связаны с известного рода преходящими моментами, то понятие дурного, господствовавшее в древней философии, толкуется теперь как социальная проблема и соединяется с социальным действием. Предоставление работы и борьба с пьянством оказывают громадное моральное влияние, потому что устраняют причины зла. Воспитывать психику дегенерата – это значит бороться с преступлением и, следовательно, способствовать развитию нравственности.

Также, если в школе предрассудки – причина многих моральных недостатков, то реформа школы на основе естественных принципов развития явится первым шагом к утверждению новой морали среди детей.

Вот направление, которое подскажет пути для разрешения этого важного вопроса. Тут не поможет разбор системы наград и наказаний, изучение принципа соревнования или установление новых и более подходящих методов морального воздействия и новых заповедей. Это не просто дидактическая проблема, как казалось раньше, нет, это – большой и поистине социальный вопрос.

Когда моральная проблема проявляется в результатах неблагоприятных, но устранимых причин, это становится очевидным. Представим себе глухо населенный квартал, где нищета и жестокая борьба за кусок хлеба, грязь, кабаки, отсутствие гражданских забот деморализуют людей, где мужчины и женщины одинаково легко поддаются пороку. Наше непосредственное впечатление момента – какие ужасные люди! С другой стороны, возьмем хорошо организованный район современного промышленного города: здесь живут в гигиенических жилищах, рабочие получают за работу приличное вознаграждение, вместо трактиров процветают народные театры с художественными программами. Войдем в какой-нибудь ресторан-столовую, где обедают рабочие в приятной и спокойной обстановке, – наше невольное заключение будет: какие здесь хорошие люди! Но разве они действительно сделались

хорошими? Хорошими должны считаться те, кто улучшил социальные условия их жизни. Люди же, пожавшие плоды чужих усилий, чтобы жить лучше, строго говоря, не стали в моральном отношении лучше.

Если бы это было так, то нам стоило бы только вообразить общество, где разрешена экономическая проблема, чтобы увидеть людей нравственными уже только потому, что они родились в другое время. Очевидно, что моральный вопрос – нечто совсем иное; это – вопрос жизни, вопрос характера, и решение его не зависит от тех или иных внешних обстоятельств. Люди могут быть более или менее счастливыми, родиться в более или менее культурных условиях, но они всегда остаются людьми, перед которыми встают моральные проблемы более глубокие, чем личное благополучие или культура.

Так называемые капризы детей – видимое проявление их борьбы за собственную духовную жизнь, они хотят, чтобы человек внутри них жил, а мы этому мешаем; мы отравляем их ядом невежества и ошибок. Дети борются за свою духовную пищу, как бедняки за кусок хлеба; дети падают духовно, поддаваясь нашим искушениям. В этой борьбе и в этом падении они играют роль бедняков, нуждающихся, нищих, заброшенных. Не хлебом единым жив человек – нигде не проявляется это так ярко, как среди детей, а вопрос насущного хлеба – это еще не сущность человека.

Все страдания, вся борьба, все требования к обществу в прошлом во имя удовлетворения материальных нужд повторяются снова и с не меньшей силой в связи с духовными нуждами человечества. Детям хочется расти, совершенствоваться, питать свои духовные силы, развивать внутреннюю энергию, формировать характер, и во имя этого они должны быть освобождены от рабства, чтобы завоевать средства к жизни. Недостаточно давать пищу только их телу: они алчут духовной пищи; им мало только одежды, защищающей их от холода, они требуют, чтобы их покровами служила сила и красота духа. Для чего мы, взрослые, задавили эти духовные нужды, почти убедив себя, что проблемы человеческой жизни связаны только с экономикой? В результате – борьба, гнев, отчаяние и падение, несомненно, могут появиться вновь, как результат новых высших желаний, не получивших удовлетворения. Такую борьбу, гнев, отчаяние, пороки мы постоянно наблюдаем в наших детях, хотя они и питаются, и одеваются, и живут по всем правилам физической гигиены.

Отвечать на интеллектуальные запросы человека, дать им удовлетворение – это значит существенно способствовать моральному воспитанию.

Во внутренней жизни наших детей создался порядок и ясность, когда они получили возможность свободно заниматься разумной работой, удовлетворять свои внутренние нужды, упражняться достаточное количество времени свободно выбранными предметами-стимулами, мыслить абстрактно, поскольку их ум созрел для размышления. После этого в детях стали проявляться грациозность движений, способность наслаждаться красотой и музыкой, близость друг другу; все это брызнуло, как струя свежей воды из внутреннего источника. Все это было работой «освобождения».

Мы не прививали нашим детям нравственность какими-нибудь особенными средствами. Мы не учили их «побеждать капризы» и прилежно сидеть за работой; мы не объясняли им, что порядок необходим человеку и что они должны следовать примеру тех, кто спокоен и упорядочен; мы не читали им нотаций о вежливости, уважении к работе и правам других, терпении. У нас не было ничего подобного. Просто ребенок был оставлен на свободе, и мы помогали ему жить. Он сам научил нас, как ему надо жить и какие у него потребности, кроме материальных нужд. Поэтому-то в атмосфере радости и покоя проявились активность, работоспособность, настойчивость в работе, терпение. Эти дети вступили на мирную дорогу. Препятствия, которые встречались им раньше, были устранены.

И как взрослые при хорошем питании, не отравляющем их организм, становятся спокойнее и способны к более высоким наслаждениям, так и ребенок, когда его внутренние нужды удовлетворяются, попадает в атмосферу покоя и проявляет свое стремление расти духовно.

Все это не касается основ морального вопроса, но лишь очищает его от массы посторонних наростов. Чем более полно удовлетворены нужды человека, тем он счастливее. Но у такого человека нет никакой заслуги, как этого можно бы ожидать от человека с высоко развитым моральным чувством. Мы сами лишили людей всех заслуг. Хорошее, равно как и порочное, исчезло при наступлении эпохи социальных реформ. Когда было установлено, что многие формы хорошего являлись лишь формами материального благополучия, а многие формы дурного были формами несчастья, человек предстал перед нами в истинном свете. Он должен начать свою настоящую жизнь с самого начала и «приобрести заслуги». С этого момента он рождается вновь, появляется из куколки человека, живущего в соответствии с гигиеническими требованиями.

Если бы структура нашего педагогического метода исключительно основывалась на внимании к сенсорному стимулу

и вся строилась на воспитании внешних чувств, ограничиваясь только этим, то, очевидно, этот метод не захватил бы всего человека целиком. Потому что, если «не единым хлебом жив человек», он не живет также и исключительно интеллектуальной пищей.

Стимулами внешнего мира служат не только внешние предметы, но также и люди, отношения с которыми не являются чисто сенсорными. На самом деле нас не удовлетворяет простое созерцание красоты людей, которая увлекала греков; нам недостаточно только слушать их речи и песни. Настоящие отношения людей основываются на взаимной симпатии, хотя в начале их лежат внешние чувства.

Моральное чувство, о котором говорит положительная наука, – в значительной степени чувство симпатии к людям, понимание их огорчений, чувство справедливости. Отсутствие таких переживаний уродует нормальную жизнь. Мы не можем стать нравственными, заучивая на память правила морали и ее применения; память может изменить нам, тогда нами овладеет любая страсть. Преступникам законы очень хорошо известны, и все же они их часто нарушают. Наоборот, нормальные люди, не зная законов, не совершают преступлений, потому что ими в их поступках руководит внутреннее чувство.

Положительная наука подразумевает под моральным чувством нечто очень сложное – сюда входит отношение к общественному мнению, к закону. Но и при таком расширении понятия все же не совсем ясно, в чем состоит моральное чувство. Мы понимаем это интуитивно: внутри каждого есть что-то такое, что отзывается на этот призыв. И по своему внутреннему отклику человек должен понять и решить для себя, в чем состоит моральное чувство.

Биология, которая стремится раскрыть тайны природы, также считает любовь ключом жизни. Деятели науки наконец-то постигли тот совершенно очевидный факт, что жизнь вида сохраняет любовь, а не борьба за существование. Больше того, борьба за существование часто уничтожает вид. А что касается тех, что выживают, то это вовсе не исключительная привилегия наиболее приспособленных, как это казалось раньше.

Существование связано с любовью. Ведь индивидуумы, которые борются и побеждают, – это взрослые. Но кто защищает новорожденное существо и оберегает младенческую жизнь в процессе формирования? Если твердая, роговая покрышка может охранять его вид, то у ребенка ее нет, нет у него еще и крепких мускулов, нет клыков. Если его спасает подвижность, то он еще не может двигаться; если размножение – он еще не созрел для

этого. Таким образом, каждый вид должен был бы вымереть, потому что, как бы силен он ни был, у него бывает период, когда он слаб. А самый слабый в младенчестве – человек. Любовь служит защитой слабым и объясняет их способность к выживанию. Материнская любовь как естественный феномен изучается учеными очень тщательно. Если борьба за существование дает нам однообразную картину разрушения, то материнская любовь сохраняет богатейшие и чарующие формы – удивительное разнообразие их, даваемое природой. Материнская любовь во всяком случае является одной из основных характерных черт вида. <…>

Воспитание морального чувства. Таким образом, моральное воспитание, точно так же, как и умственное, должно базироваться на чувстве и строиться из него, если мы не хотим вести детей по пути заблуждения, лжи, мрака. Воспитание внешних чувств и свобода раскрытия интеллектуальных сил в соответствии с их собственными законами, с одной стороны, воспитание чувства и духовная свобода собственного роста, с другой, – вот две аналогичных концепции и два параллельных пути.

Рассмотрим наше положение по отношению к детям. Мы являемся для них стимулами для упражнения их медленно развивающихся чувств. Для интеллектуального развития у нас имеются разные предметы: цвета, формы и т. п., но для духа предметы-стимулы – это мы сами. Чистые души детей должны черпать свою духовную пищу от нас; их сердца должны остановиться на нас, как их внимание фиксировалось на любимых стимулах; в любви к нам они должны подняться до внутреннего творчества.

Когда сердце ребенка обращается к нам, просит у нас пищи, мы должны быть всегда готовы откликаться на нужды детей, как откликаются пассивные предметы-стимулы, которыми ребенок упражняется. Мы должны отвечать им всей силой нашей энергии, отразить на них все яркие лучи, необходимые для души, еще не приспособленной к жизни.

Не следует звать ребенка, демонстративно показывать ему свои чувства, предлагать ему помощь; но мы должны ждать, как и материальные предметы, которые постепенно привлекают его внимание своей гладкостью, блеском, разнообразием формы или видимым проявлением средств для высших интеллектуальных упражнений (цветной алфавит, палки для измерения); мы должны ждать не холодно, равнодушно, но так, чтобы ребенок чувствовал, что в нас таится богатый материал для него и ему стоит только протянуть руку, чтобы всем этим воспользоваться. Наш «отклик» ребенку должен быть так же полон, и быстр, и исчерпывающ, как

«отклик» предметов, которыми он упражняется и которые при каждом прикосновении дают внутренний импульс интеллектуальной жизни ребенка.

Многие, наверное, замечали, что от их ласки малыши убегают, как бы чувствуя себя оскорбленными, задетыми. Точно так же, если ласка ребенка не находит ответа, он уходит в себя, свертывается, как мимоза, чувствует себя подавленным, униженным! Из уважения к духовной свободе ребенка мы не должны ласкать его насильно, как бы он ни очаровал нас; также никогда не следует отталкивать ребенка, каково бы ни было наше настроение; мы должны отвечать ему с искренностью и любовью. Мы – «предметы» его любви, «предметы», с помощью которых он организует свою жизнь. Совершенным учителем и совершенной матерью будут те из нас, кто сумеет подражать дидактическому материалу, развивая в себе нравственное богатство и способность отклика в каждой детали; пассивность в отказе, активность в чувстве. И если сенсорные предметы-стимулы соединяют в себе всевозможные доступные человеку колебания света и цветов, звука и температуры, то также взрослые должны соединить в себе все колебания внутренней чувствительности в ожидании жаждущей души ребенка, которая осуществит свой выбор.

Спрашивается: как заставить ребенка любить нас, как заставить его чувствовать?

Если ребенок не различает цветов, он слеп, и никто не сможет снабдить его зрением. Точно так же, если ребенок не способен чувствовать, никто не может развить в нем чувствование. Но ведь природа соединила мать с ребенком не только физически, но и любовью; несомненно, что со дня рождения в ребенке есть любовь. Кто любит даже какой-нибудь один предмет, в том есть чувство, способное к восприятию впечатлений. Тот, кто видит один предмет, обладает зрением, следовательно, если он видит предмет, он будет видеть. Тот, кто любит мать или сына, тот любит. Это внутреннее чувство дает отзвук и, конечно, не только предметам, которые действуют на него в данный момент.

Даже какой-нибудь несчастный паук, попавший в чужой кокон, усыновляет и охраняет чужие яйца, потому что и паук способен на материнскую любовь.

Ребенок, узнавший материнскую любовь и помощь, обладает этим внутренним чувством, которое делает его способным любить. «Предметы-люди», действующие на это внутреннее чувство, вызывают отзвук. Мы должны ждать, когда он увидит нас. Придет время, когда среди других интеллектуальных предметов ребенок заметит нашу духовную жизнь и свободно

приблизится к нам. Это будет новое откровение для него, так же как раньше таким откровением послужил какой-нибудь предмет-стимул, привлекший и фиксировавший его внимание. Не может быть, чтобы такой день, такой момент не наступил.

Мы выполнили по отношению к ребенку сложную задачу любви, мы доставляли средства для удовлетворения его интеллектуальных нужд, и в то же время мы держались на заднем плане, хотя были тут же, были всегда готовы помочь. Мы вполне удовлетворили ребенка, помогая ему освоить язык для установления большей ясности в порядке его умственной жизни – мы дали ему названия вещей. Но мы сделали только это и отошли от него без вопросов, без навязывания чего-нибудь другого. Мы открыли ему звуки алфавита, тайну чисел, мы ввели его в контакт с предметами, ограничиваясь только тем, что было для него полезно, не навязывая себя и своего мнения.

Когда ребенок хотел выбирать, мы не чинили ему препятствий; когда он был долго занят каким-нибудь упражнением, мы охраняли покой его работы, как мать охраняет освежающий сон своего крошки.

Когда он впервые вступил на путь абстрактного мышления, он встретил в нас отзвук своей радости.

Мы были неустанны в своих откликах на нужды ребенка, осуществляя как бы нашу миссию – дать ему все, что понадобится. Он нашел у нас новую жизнь, привлекательную, как молоко матери, которое положило начало его любви. Поэтому, несомненно, придет день, когда ребенок заметит существо, которое живет, чтобы дать ему жить, чье самопожертвование помогло ему свободно жить и развиваться. Придет день, когда дух ребенка почувствует нас. И тогда ему будет доступно новое наслаждение интимного соприкосновения душ. Тогда наш голос дойдет не только до его слуха.

Умение нам повиноваться, делиться с нами своими достижениями, разделять с нами свои радости – это будет новый элемент в его жизни. Ребенок вдруг осознает существование своих товарищей и проявит к их работе и успехам не меньше интереса, чем мы. Разве не восхитительна такая сцена, когда пять-шесть малышей с ложками в руках перед тарелками с супом забывают о голоде и совершенно поглощены наблюдением за каким-нибудь крошкой, который старается надеть на себя салфетку и, наконец, добивается своей цели. Наши зрители испытывают тогда чувство облегчения, гордости. Дети вознаградят нас и своим движением вперед, и своим духовным ростом, и своим трогательным повиновением. Они дадут нам богатую жатву. «Давайте, и дастся вам: мерою доброю,

утрясенною, нагнетенною и переполненною отсыплют вам в лоно ваше».

Сущность морального воспитания. Сохранение и совершенствование психической чувствительности (восприимчивости) – вот сущность морального воспитания. Вокруг этого, как и в интеллектуальном воспитании, начинающемся с упражнения органов внешних чувств, формируется внутренний порядок, устанавливается различие между хорошим и дурным. Этому различию со всеми его тонкостями нельзя научить того, кто его не видит. Но видеть разницу и знать ее – не совсем одно и то же.

Чтобы помочь ребенку, важно организовать окружающую его среду, установить ясное различие между дурным и хорошим. Условия, в которых понятия дурного и хорошего смешиваются, где хорошим именуется апатия, а дурным – активность, хорошее ассоциируется с благосостоянием, дурное – с несчастьем, не годятся для установления порядка в моральном сознании; еще менее подходящей явится среда, где встречаются факты несправедливости и жестокости. Порядок может исчезнуть навсегда вместе с ясностью сознания; и невозможно предвидеть, каковы будут последствия этого для морального чувства человека.

Как бы то ни было, хорошо организованная среда – это еще не все. Даже в области интеллектуального воспитания самостоятельное упражнение ребенка не составляло всего освежающего процесса мышления. К упражнениям присоединялись уроки учительницы, утверждающие и освещающие внутренний порядок развития. Там она говорила: «Это красный, это зеленый». Теперь ей придется отвечать: «Это хорошо, это дурно». Нередко можно встретить детей (подобный пример описан выше), которые обращают громадное внимание на понятия дурного и хорошего. Вопросы, что такое хорошо и что такое дурно, для них важнее, чем хлеб и интеллектуальная пища. Но никогда не следует забывать, что уроки морали должны быть кратки.

Возможно, что дурное и хорошее различается внутренним чувством без морального познания, в таком случае они являются абсолютами, связанными с самой жизнью, а не с приобретенными социальными привычками. Мы постоянно говорим о голосе совести, который учит нас различать эти два явления: хорошее приносит ясность, в которой кроется порядок, энтузиазм, связанный с силой; дурное проявляется в тоске, беспокойстве, иногда почти не переносимом: это – угрызения совести, тьма, беспорядок, болезнь души. Ясно, что законы общества,

общественное мнение, личное благополучие или грозящие опасности не в силах вызвать таких переживаний. Часто ясность души – удел самых несчастных, а угрызения совести раздирают сердце, например, леди Макбет, которая овладела королевством.

Нет ничего удивительного в том, что внутреннее чувство предваряет нас об опасностях и дает нам познание вещей, благоприятствующих жизни. Если современная наука считает, что средства сохранения материальной жизни соответствуют моральным добродетелям, то мы сможем установить с помощью внутренней чувствительности, что необходимо для жизни. Биологические науки уже установили подобные факты. Биометр дает возможность «построить» среднего человека, т. е. человека, все части тела которого являются средними мерами. Эти «средние», найденные посредством статистических и морфологических исследований, соответствуют нормальному типу.

Такой «средний» человек явился бы человеком с таким совершенным строением, что у него не было бы никакого предрасположения к заболеваниям. Фигура человека, сконструированная по средним биометрическим данным, соответствовала бы по пропорциональности греческим статуям. Этот факт дал новое объяснение эстетическому чувству. Видимо, в силу эстетического чувства греческий скульптор умел уловить среднюю величину каждого органа и поэтому создавал удивительное и точное целое. Наслаждение художника было наслаждением красотой, но еще более глубоко он чувствовал то, что составляло победу жизни, и сумел отличать это от ошибок природы, ведущих к болезням организма.

Совершенное творчество дает невыразимое наслаждение тому, кто способен это чувствовать; самые незначительные ошибки воспринимаются как дисгармония; эстетическое воспитание как бы родственно математическому приближению к абсолютной средней; чем ближе можно подойти к действительной мере, тем скорее можно получить абсолютное средство сравнения для установления всех вариаций, отклонений. Великий художник способен, таким образом, различать прекрасное какой-нибудь одной детали даже среди других дисгармонирующих подробностей; и чем сильнее развито в нем абсолютное чувство красоты, тем скорее он заметит дисгармонию формы.

Нечто подобное происходит в нашей совести при различения добра и зла; тем более, что хорошее еще сильнее, чем красивое, связано с полезным в жизни, а дурное, грубо говоря, представляет опасность. Разве не развито у животных чувство самосохранения, разве оно не руководит всем их поведением для поддержания и

охраны собственной жизни? Собаки, лошади, кошки и вообще все домашние животные перед землетрясением проявляют признаки возбуждения, а не ожидают его спокойно, как человек. Если лед грозит подломиться, эскимосские собаки, запряженные в сани, стараются вырваться из упряжки, чтобы не провалиться. У людей эти поразительные инстинкты вызывают только изумление. Природа не одарила человека такими инстинктами, только с помощью разума и чувствительности своей совести к дурному и хорошему он защищает себя от осознанных опасностей. Если его интеллект, способный преобразовать весь мир, ставит его настолько выше животных, то какой же высоты может достичь человек при развитии своего морального сознания!

На самом же деле в наши дни человек дошел до того, что ему приходится спрашивать самого себя, не хуже ли он животных. Когда человек хочет похвастаться своими достоинствами, он говорит: «Я верен, как собака; чист, как голубь; силен, как лев». Действительно, у животных есть этот удивительный инстинкт, который дает им таинственную силу; но если совесть человека лишена чувствительности, он ниже животного; тогда ничто не может спасти его от излишеств; он идет на собственную гибель, разрушает себя так, что вызывает ужас в животных. Люди, лишенные совести, морального чувства, похожи на животных, у которых нет инстинкта самосохранения; это – безумцы, стремящиеся к разрушению.

Какая польза от открытия наукой законов охраны физической жизни, если человек не заботится о том, что должно в нем соответствовать инстинкту самосохранения? Если какой-нибудь индивидуум прекрасно знает, как надо гигиенически питаться, как охранять свое здоровье, принимать ванны, массаж, производить взвешивание, и все же убьет человека или покончит с собой, – для чего ему все заботы о себе? И если в сердце у него пустота, если меланхолия овладела им, – для чего ему его чистое и хорошо питаемое тело?

Хорошее – это жизнь; дурное – смерть; настоящее различие ясно, как эти слова. Наше моральное сознание, как и наш интеллект, способно к совершенствованию, к подъему; в этом его самое важное отличие от инстинкта животного. Чувствительность совести, моральное чувство может совершенствоваться, как и эстетическое чувство; постепенно оно начинает познавать хорошее и воспринимать малейшие отклонения к дурному. Тот, кто так чувствует, спасен; кто чувствует меньше, должен быть всегда настороже, всеми силами сохранять и развивать в себе эту таинственную и драгоценную восприимчивость (чувствительность), которая руководит нами при различении

добра и зла.

Одна из самых важных задач жизни – методическое исследование нашей совести в свете не только знания морального кодекса, но и любви. Только через любовь эта чувствительность может совершенствоваться. Если чувства человека не развиты, он не может судить о себе. Так, например, доктор может превосходно знать симптомы болезни и каков будет пульс и сердечные шумы при болезни сердца, но если его ухо не различает звуков, а рука не ощущает тактильных проявлений пульса, – какая польза от его знания? Способность доктора распознавать болезнь зависит от его внешних чувств; и если этой способности у него недостает, все его знание не поможет больному. То же самое справедливо и в отношении нашей совести; если мы слепы и глухи, масса симптомов пройдет мимо нас, и мы не будем знать, на чем основывать свое суждение. Бесплодность задачи должна подавить нас с самого начала.

С другой стороны, как раз чувство толкает нас к совершенствованию. Встречаются люди с необычайно развитой способностью познания добра и зла. Св. Тереза рассказывает про себя, что когда к ней приближался какой-нибудь дурной человек, она испытывала страдание, как от дурного запаха. На самом деле она никакого запаха не ощущала, но действительно страдала; это было непереносимое внутреннее отчаяние.

Наша нечувствительность. Как далеки мы от этой чувствительности, моральной восприимчивости, которая вызывает страдание от дурного и радость от хорошего! В нашем обществе мы часто подолгу живем бок о бок с преступником, относимся к нему с уважением, пожимаем его руки, пока его проступки не выявятся в каком-нибудь скандальном процессе. Тогда мы говорим: «Кто бы мог это подумать? Он всегда казался превосходным человеком».

А разве возможно, чтобы преступник не проявлял никаких признаков дурного, бесчувственности, бессердечности с самого начала? Конечно, никто не ожидает от нас, чтобы мы сделались такими эстетами, как греческие скульпторы, или были бы так восприимчивы к дурному, как святые. Но если мы считаем варварством пройти мимо красоты, не замечая ее, если отсутствие культуры – смешение уродства с красотой, неспособность отличить игру плохо настроенных инструментов от музыки Вагнера или Беллини – считается чем-то постыдным, что надо скрывать, то как же мы не замечаем, что подобная толстокожесть, нечувствительность свойственна нам и в моральных вопросах! Мы способны принимать преступника за добродетельного человека без всякого смущения. Почему при

судебных ошибках голос невинного не доходит до нас, хотя его судят публично, и мы заставляем его годами страдать в тюрьме? Отчего хорошее так неясно для нас, что мы смешиваем его с благополучием? Каким образом эти богатые, о которых Евангелие говорит: «Горе вам, богатые! ибо вы уже получили свое утешение», думают «исправлять» бедняков, не позаботившись о собственной морали? Как будто бы богатые просто в силу своего богатства должны быть хорошими, а бедняки – плохими.

Если бы подобная «тьма» царила в области нашего интеллекта, мы были бы не способны отличать сумасшедших от нормальных. В области моральных отношений господствует сумятица, равной которой нет ни в одной области нашей жизни. Если когда-нибудь в будущем новая молодежь с более ясным сознанием, чем наша, узнает, что во время Европейской войны на поле сражения праздновалось Рождество, то она, пожалуй, поймет и происхождение самой войны. Разве не безумие это убийство друг друга, освященное деревом мира в честь Спасителя!

Да, мы действительно далеки от моральной восприимчивости, чувствительности св. Терезы или прозорливости избранных, способных различать белую голубку под одеждой грешницы. Между нами и ими такая же пропасть, как между живым человеком и трупом.

Нас постигла смерть, хотя мы и не сознаем себя мертвыми. В этом, а не в гигиене должны мы искать тайну нашей жизни. В нас есть что-то более хрупкое, чем наше тело или физическая жизнь; опасности заблуждения витают над нами. В этом тайна человека. Если человек теряет светоч, который ведет его к лучшему, – перед ним глубокая пропасть.

Тот, кто любит, должен отнестись с величайшей заботой к этим нежным росткам души человека; как хрупки легкие новорожденного младенца, как легко можно задушить его при неосторожности! И как легко совершить какой-нибудь поступок, которым можно убить душу ребенка! Смерть души, как и смерть тела, легко отличить от состояния нечувствительности; напрасно касаемся мы трупа раскаленным железом, – реакции нет.

Живой реагирует на более слабые стимулы; кто живет и чувствует, может совершенствоваться, – в этом жизнь. Достаточно, чтобы души чувствовали. Смогут ли они тогда быть спокойными среди дурного? Если бы под нашими окнами устроили свалку отбросов и мы начали задыхаться от дурного воздуха, разве мы не стали бы протестовать и требовать, чтобы убрали все это прочь, потому что это заставляет нас страдать. Если бы у нас был ребенок, мы бы беспокоились еще больше, мы бы сами принялись убирать мусор, чтобы оградить здоровье

ребенка. <…>

Действия, в которых человек чувствует себя обязанным дать отчет своей совести, не касаются таких вещей, как наслаждение музыкой или открытия в науке. Человек должен учесть, что он сделал для сохранения и поддержания жизни. Эти очищающие действия – заслуги, как и прогресс, не имеют границ.

Сверхчеловек для Ф. Ницше всего лишь идея, не имеющая никаких практических последствий, странная и ошибочная даже по теории эволюции, которая его вдохновляла. Его идея не помогла в борьбе со страданиями человечества; скорее это была цель, привязывающая человека к земле, толкающая его к поискам средств создать из самого себя сверхчеловека; и это делало его заблуждающимся, эгоистом, жестоким, безумным.

Жизнь не исчерпывается подчинением законам гигиены в физической и психической области. Жизнь может брать из окружающей среды средства для своего собственного очищения и спасения; эта жизнь требует любви и сил, необходимых для ее преобразования.

Для святых, стремящихся к истине, характерен не экстаз, а действительная и победоносная борьба высших проявлений против низших сторон духа.